

VERONICA BRANCO

**O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE
PORECATU – PARANÁ.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Educação, linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sandra Regina Kirchner
Guimarães

**CURITIBA
2009**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Branco, Veronica

O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu - Paraná / Veronica Branco. – Curitiba, 2009. 219 p.

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Regina Kirchner Guimarães
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Acompanha CD

1. Educação – Porecatu(PR). 2. Educação integral – Porecatu(PR). 3. Professores – formação profissional. 4. Educação integral – história – Brasil. 5. Alfabetização. I. Título.

CDD 371.12

CDU 371.14



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

CERTIFICO, que a Tese de **VERONICA BRANCO**, intitulada “**O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PORECATU - PARANÁ**”, foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelas seguintes professoras: DR^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Presidente), DR^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, DR^a MARIA REGINA MALUF, DR^a LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO e DR^a JAQUELINE MOLL (Membros Titulares), as quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES	<i>S. Guimarães</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV	<i>M. Haracemiv</i>	<i>Aprovada</i>
DR ^a MARIA REGINA MALUF	<i>M. Maluf</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO	<i>L. Coelho</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a JAQUELINE MOLL	<i>Jaqueline Moll</i>	<i>aprovada</i>

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na aprovação da mesma como DOUTORA EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 09 de fevereiro de 2009.

Profª Drª Noela Invernizzi
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para minha filha Lucia Regina que desde criança desafiou minhas concepções pedagógicas sobre como educá-la;
que se tornou uma grande companheira, parceira e cúmplice de todas as minhas aventuras;
que nunca me deixou desistir e entregar os pontos antes de tentar mais uma vez;
que sempre esteve junto na hora de enfrentar as mais difíceis empreitadas.
Com muito amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães pelo respeito, compreensão, apoio, confiança e parceria na condução dessa pesquisa.

À minha irmã, educadora e pedagoga destemida que despertou em mim a vocação para ser professora e compartilhou comigo toda uma caminhada na educação.

À minha colega, amiga e parceira de trabalho Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv pelo estímulo e apoio em todas as horas da nossa convivência.

À minha colega Dra. Maria Tereza Carneiro Soares pela forma voluntária e dedicada com que atendeu meu convite para trabalhar a área da Matemática com os participantes dessa pesquisa.

Ao então Prefeito de Porecatu, Sr Dario Di Migueli Lunardelli, que abraçou, por decisão própria, a qualidade da educação pública como um grande desafio a ser vencido, muito antes que os governantes maiores tivessem percebido a importância e a necessidade dessa tarefa.

À Secretária Municipal de Educação do Município de Porecatu que acompanhou este trabalho, Professora Risoleta Araujo Paduan, pedagoga idealista e realista que confiou em nossa competência para conduzir esse trabalho e envidou todos os esforços para que obtivéssemos os melhores resultados.

À Pedagoga no exercício do cargo de Técnica em Educação de Departamento de Educação de Porecatu Maria Helena Figueiroa Lobo – “Nena” - a interlocutora mais freqüente, que pessoalmente, via internet ou telefone, esteve sempre atenta cuidando e garantindo a melhor organização para os encontros com os participantes da pesquisa.

Às diretoras, pedagogas, professoras e estagiários que se envolveram por inteiro no Programa de Formação Continuada objetivando a melhoria da aprendizagem dos seus alunos e de suas próprias vidas.

Às crianças das escolas públicas municipais de Porecatu, a quem procuramos garantir o direito de aprender.

“Eu preparo uma canção
em que a minha mãe se reconheça
em que todas as mães se reconheçam
e que fale como dois olhos

Caminho por uma rua
que passa por muitos países
se não me vêem, eu vejo
e saúdo velhos amigos

Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante
aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas

Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo relata a pesquisa-ação realizada por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná com profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Porecatu, cidade situada na região norte do Estado do Paraná. O trabalho considerou como prioritária a Formação Continuada dos Professores tendo como embasamento teórico os conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Língua Portuguesa: Alfabetização e Letramento. A formação teve como objetivo principal orientar no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral daquele município e foi executada nos anos de 2005 a 2007. Os resultados revelam as possibilidades, as dificuldades e as superações dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental para aprenderem os conteúdos focados. Este trabalho apresenta também um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem, de estratégias didáticas e de metodologias desenvolvidas com os participantes no decorrer do processo de formação continuada, além de testar materiais previamente concebidos pelas pesquisadoras dentro da instituição UFPR. Acredita-se que esses materiais podem servir como subsídio para a formação continuada de um número maior de professores, instrumentalizando-os para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-chave: Formação Continuada na Educação Integral; Alfabetização e letramento; Cognição e Aprendizagem.

ABSTRACT

This study reports the research-action made by researchers of the Universidade Federal do Paraná with professionals of education of the public municipal system of teaching in Porecatu, a city located in the north of state of Paraná. The work considered as priority the continuous forming of teachers, having as theoretical basis the contents of Didactics, Education Psychology and Portuguese Literacy. The formation had as its main goal guide the planning and developing of teaching in the schools of Whole Education at Full Time of that city and it was made between the years of 2005 and 2007. The results show the possibilities, the difficulties and the superation of teachers of first years of school in order to know the focused contents. This work also presents a set of materials of learning and teaching, didactics strategies and methodologies developed with the participants during the process of continuous formation, and more, it tested materials previously created by the researchers in the institution UFPR. It's supposed that these materials may be useful as basis to the continuous formation of a higher number of teachers, giving them instruments to implement a Whole Education at Full Time.

Keywords: Continuous Forming in Whole Education; Literacy; Cognition and Learning

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES	77
GRÁFICO 2 – REDUÇÃO DOS ATENDIMENTOS	144
GRÁFICO 3 – DEMONSTRATIVO DA REDUÇÃO DAS RETENÇÕES	166
GRÁFICO 4 - COMPARATIVO ENTRE OS IDEB DAS TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PORECATU.....	167
GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO PERCENTUAL DOS IDEB NAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PORECATU	168
GRÁFICO 6 – COMPARATIVO DOS IDEB ENTRE MUNICÍPIOS	169
GRÁFICO 7 – COMPARATIVO ENTRE ÍNDICES	172
ILUSTRAÇÃO 1 - IMAGENS DIGITALIZADAS DO LIVRO “PEIXE É PEIXE”	50
ILUSTRAÇÃO 2 - BARALHO DE FIGURAS	89
ILUSTRAÇÃO 3 - ESTÓRIA DA RAPUNZEL, ADAPTADA PELAS PESQUISADORAS.....	91
ILUSTRAÇÃO 4 – <i>FRAMES</i> DO CD CONTENDO APRESENTAÇÃO EM POWERPOINT® SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	92
ILUSTRAÇÃO 5 – CARTAZES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DE PORECATU (RELATAR/ARGUMENTAR)	137
ILUSTRAÇÃO 6 - CARTAZES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DE PORECATU (EXPOR/ NARRAR/PRESCREVER, INSTRUIR).....	138
ILUSTRAÇÃO 7 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO NO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO	152
ILUSTRAÇÃO 8 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO NO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO	153
ILUSTRAÇÃO 9 – CORREDOR DE ESCOLA RURAL EM PORECATU	180
ILUSTRAÇÃO 10 - REESTUDOS DA MONALISA, DE DA VINCI	181
TABELA 1 – DADOS DA RETENÇÃO DE ALUNOS NA REDE DE PORECATU NO ANO DE 2004	113
TABELA 2 - DADOS DA RETENÇÃO DE ALUNOS NA REDE DE PORECATU NO ANO DE 2005	114
TABELA 3 - DADOS DA RETENÇÃO DE ALUNOS NA REDE DE PORECATU NO ANO DE 2006	135
TABELA 4 - DADOS DA RETENÇÃO DE ALUNOS NA REDE DE PORECATU NO ANO DE 2007	146
TABELA 5 – COMPARATIVO ENTRE OS IDEB DAS TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PORECATU.....	167
TABELA 6 – EVOLUÇÃO PERCENTUAL DOS IDEB DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE PORECATU	168
TABELA 7 – TABELA COMPARATIVA DOS IDEB ENTRE MUNICÍPIOS.....	170

TABELA 8 – DADOS COMPARATIVOS ENTRE ÍNDICES.....	172
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO	11
1.2 JUSTIFICATIVA	13
1.2.1 A CAMINHO DA ESCOLA NECESSÁRIA: OS DESAFIOS, O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E OS LIMITES DA PESQUISA.....	16
2 À LUZ DOS TEÓRICOS	27
2.1 BREVE REPASSE SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A CAMINHADA DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	27
2.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA.....	33
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	37
2.4 APRENDIZAGEM.....	44
2.4.1 O TEMPO E A APRENDIZAGEM	54
2.5 ALFABETIZAÇÃO	60
3 METODOLOGIA	75
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	75
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	77
3.3 COLETA DE DADOS	79
3.4 DELINEAMENTO	81
3.4.1 AÇÃO 1 – 1º. SEMESTRE DE 2005	81
3.4.2 AÇÃO 2 – 2º. SEMESTRE DE 2005	83
3.4.3. AÇÃO 3 – 1º SEMESTRE DE 2006	83
3.4.4 AÇÃO 4 – 2º SEMESTRE DE 2006	84
3.4.5 AÇÃO 5 – 1º SEMESTRE DE 2007	85
3.4.6 AÇÃO 6 – 2º. SEMESTRE DE 2007	86
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	87
4 PRODUZINDO MATERIAIS PEDAGÓGICOS E REESCREVENDO TEXTOS	88
4.1 VIVENDO A ALFABETIZAÇÃO: PROFESSORES NA PELE DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ALFABÉTICO	88

4.1.1 MATERIAIS DE APRENDIZAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO	88
4.1.1.1 IDENTIFICANDO O SISTEMA ALFABÉTICO	89
4.1.1.2 AS IMAGENS PRECEDENDO A LEITURA DO TEXTO ALFABÉTICO	90
4.1.1.3 O TEXTO E AS IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DA LECTOESCRITA.....	91
4.2 POSSIBILITANDO A COMPREENSÃO DA TEORIA.....	93
4.2.1 AS CAPACIDADES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA	94
4.2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	95
4.2.3. ATIVIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	95
5 DIAGNOSTICANDO, FORMANDO, INTERVINDO E ACOMPANHANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	97
5.1 DIAGNOSTICANDO A REALIDADE ESCOLAR E INICIANDO A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2005	97
5.1.1 O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2005	97
5.1.2 O SEGUNDO SEMESTRE DO ANO LETIVO DE 2005	111
5.1.3 RESULTADOS OBTIDOS NO TRANSCORRER DO ANO LETIVO DE 2005.....	113
5.1.4 DISCUSSÃO DO PRIMEIRO ANO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	118
5.2 INTERVINDO E ACOMPANHANDO A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2006	119
5.3 INTERVINDO, ACOMPANHANDO E AVALIANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2007.....	135
5.3.1 RELATO DO SEMINÁRIO COMUNITÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM PORECATU	143
5.3.1.1 AUTORIDADES DA COMUNIDADE:.....	143
5.3.1.2 A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES.....	145
5.3.1.3 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.....	145
5.3.1.4 A PARTICIPAÇÃO DAS DIRETORAS	145
6 ANALISANDO O VIVIDO-SENTIDO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS VOZES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	147
6.1 RELATOS E MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES.....	148

6.1.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ALFABETIZADOR	148
6.1.1.1 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE AS MUDANÇAS NO SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL	148
6.1.1.2 PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA GESTÃO ESCOLAR.....	150
6.1.1.3 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA...	157
6.1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	161
6.1.2.1 MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO DO ALUNO NA ÓTICA DO PROFESSOR.....	161
6.1.3 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA ESCOLA INTEGRADA DE TEMPO INTEGRAL	164
6.2 PRÁTICAS QUE GARANTEM O DIREITO DE APRENDER PARA O MEC E PARA ESTA PESQUISA.....	172
7 LIÇÕES APREENDIDAS DO TRABALHO REALIZADO: MÚLTIPLOS OLHARES	177
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	191
ANEXO	217

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho é o relato da pesquisa-ação realizada junto aos professores alfabetizadores da rede pública municipal de Porecatu – Paraná, como parte de um Programa de Formação Continuada desenvolvido entre os anos de 2005, 2006 e 2007, com a Assessoria de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e como tese de doutorado de uma das pesquisadoras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Com o objetivo de orientar os leitores apresentamos a sua estrutura:

No capítulo 1, intitulado Introdução, colocaram-se a justificativa para a escolha do campo de pesquisa, as principais características do campo, a definição do problema, dos objetivos e os limites do estudo.

O capítulo 2 traz o referencial teórico do estudo, fundamentando os principais conceitos utilizados na pesquisa. Inicia com uma breve história da Educação Integral no Brasil destacando o papel de Anísio Teixeira e na seqüência aborda o conceito contemporâneo de Educação Integral; os paradigmas da formação inicial e continuada de professores nos planos internacional (segundo Tardif, Schön e Zeichner), e nacional (segundo Pimenta, Candau e Kramer entre outros). Acrescentou-se uma revisão sobre os conceitos atualizados de aprendizagem tomando por base pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos em conjunto com os Comitês de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional e da Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento; e ainda um estudo sobre a relação tempo e aprendizagem, por ser essa relação um elemento importante na Educação Integral. Finaliza-se com um histórico das concepções de alfabetização, tomando por base um estudo da autoria de Bellenguer.

O capítulo 3 apresenta a metodologia empregada com a caracterização do estudo como uma “pesquisa-ação” – conforme definida por Barbier – com detalhamento sobre os participantes, a coleta de dados, o delineamento do estudo e os procedimentos de análise dos dados, realizada a partir da identificação dos

problemas pelos participantes e da análise das vozes e olhares dos mesmos sobre a situação vivenciada no desenvolver da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta modelo dos principais materiais e textos construídos pelas pesquisadoras para atender às necessidades de compreensão dos participantes. Acompanha relato e análise de como os instrumentos didáticos foram vivenciados e interpretados pelos professores.

O capítulo 5 apresenta um diagnóstico das necessidades dos participantes e o relato das intervenções realizadas pelas pesquisadoras nos anos de 2005, 2006 e 2007 no Programa de Formação Continuada dos Professores. Acrescentou-se também uma análise do resultado dessa formação através do desempenho dos alunos da rede municipal na Prova Brasil e no IDEB alcançado pelo município. Este capítulo encerra-se com o relato dos resultados do Seminário de Avaliação Comunitária do Ensino em Tempo Integral em Porecatu, que contou com a participação de autoridades civis, militares e eclesiásticas do município, de representantes do Conselho Tutelar, de mães de alunos e das diretoras das escolas, que se pronunciaram sobre suas percepções sobre as mudanças de comportamento dos alunos da rede municipal em relação a um “antes” e um “depois” da implantação do Tempo Integral. Também são apresentados alguns depoimentos de alunos sobre suas vivências na Escola de Tempo Integral. A avaliação destaca os ganhos sociais, de saúde e escolares dos alunos da rede pública municipal.

O capítulo 6 apresenta uma análise das vozes e olhares dos professores alfabetizadores sobre o trabalho desenvolvido na Escola de Tempo Integral, dando destaque para a percepção das mudanças no desempenho profissional, na participação na gestão escolar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, nas mudanças de comportamento dos alunos e na relação entre o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos. Apresenta ainda algumas comparações entre índices sociais e econômicos: IDH e PIB com o IDEB do município sede da pesquisa e alguns outros municípios paranaenses e brasileiros. O capítulo termina com uma análise comparativa entre os resultados da pesquisa realizada pelo MEC/INEP/UNICEF sobre “As Práticas que garantem o direito de aprender” e as práticas efetivadas pelo município de Porecatu no

transcorrer desta pesquisa. Apresenta-se também o modelo da matriz curricular desenvolvida pelo município.

O capítulo 7 apresenta e discute as conclusões da pesquisa, destacando principalmente a possibilidade de se ter construído uma nova etapa na formação continuada de professores, dando destaque para a autonomia adquirida pelos professores nas atividades escolares como uma das conseqüências do Programa de Formação Continuada desenvolvido, bem como os resultados obtidos pelos demais participantes da pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA

A idealização desta pesquisa-ação deu-se inicialmente visando atender a um convite da Secretária de Educação do Município de Porecatu, que procurou a Universidade Federal do Paraná (UFPR) solicitando assessoria pedagógica para enfrentar o principal problema encontrado ao assumir o gerenciamento da rede de ensino municipal: o alto índice de repetência e de evasão verificados em 2004, nas turmas da segunda etapa do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental. As retenções e evasões atingiram o percentual de 31,5%, sendo que a área de conteúdo crítica responsável pelas reprovações era a de língua portuguesa: leitura e escrita.

O desafio foi aceito e para enfrentá-lo foi proposta a realização de uma pesquisa-ação na rede municipal de ensino, buscando promover a Formação Continuada dos Professores com o objetivo principal de melhorar o trabalho pedagógico dos docentes, que seriam avaliados considerando a melhoria do desempenho dos alunos.

No ano de 2005 a rede municipal de ensino atendia o ensino fundamental de 1^a. a 4^a. séries em três escolas urbanas e duas escolas rurais. Oferecia ainda a Educação Infantil, contando no total com 121 professores. O desempenho da rede no ensino fundamental, considerando os dados apurados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) em 2003 – no Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB) – foi de 3,2 (três inteiros e dois décimos), índice que embora bastante próximo estava abaixo da média nacional de 3,8 (três inteiros e oito décimos), sendo que em ambos os casos considerados o índice é muito baixo em

comparação com a média verificada nos países do Primeiro Mundo, que corresponde a 6,0 (seis inteiros). Portanto a equipe de pesquisadoras da UFPR considerou que a preocupação da autoridade municipal era plenamente justificada.

O município sede da pesquisa situa-se na região Norte do Estado do Paraná e tem cerca de 18.000 (dezoito mil) habitantes. Sua economia é essencialmente agrícola, de monocultura, dependendo quase que exclusivamente do plantio e colheita de cana-de-açúcar, que é processada em uma usina de açúcar e álcool existente na cidade. A maior parte de seus moradores estão ligados, direta ou indiretamente, ao plantio e à colheita daquela cultura. Alguns poucos se dedicam à pecuária de corte, em pequenas propriedades rurais.

A atividade de colheita de cana é sazonal, realizada apenas durante um semestre do ano. Findo o período de colheita, no mês seguinte, ainda há alguns postos de trabalho, em menor quantidade, para o plantio de novas mudas visando as próximas safras.

Vale ressaltar que esses postos de trabalho se referem à renovação de um quinto da lavoura que é replantada a cada ano. É do saber agrícola daquela cultura que uma plantação de cana oferece cinco safras sucessivas, o que corresponde a cinco safras. Todavia no primeiro e no quinto ano da produção a cana apresenta menor teor de sacarose, o que faz com que a produção seja menor e o ganho do cortador de cana seja diminuído; o replantio ocorre invariavelmente a cada cinco anos, abrangendo sempre um quinto da lavoura, o que gera mais alguns postos de serviço no mês subsequente ao final da colheita.

Porém sobram cinco meses do ano nos quais os trabalhadores não têm serviço no município e vêem-se obrigados a partir para outros lugares, em busca de trabalhos que possam garantir o sustento de suas famílias até a próxima colheita. Freqüentemente o chefe da família parte em busca de trabalho deixando a mulher e os filhos na cidade. Nesse período de “entressafra” a pobreza e carência alimentar das famílias é muito grande. Muitas delas, cujas crianças estão matriculadas nas escolas públicas, consideram-se afortunadas porque encontram nelas sua única fonte de alimento do dia.

Essa situação levou a rede escolar a reforçar a merenda para atender a situação dessas crianças, pois era muito freqüente que algumas delas, em vez de

irem para suas casas ao final do período de aulas, ficassem perambulando pelas imediações da escola para receberem a merenda também no outro período escolar.

Situação duplamente calamitosa é a das famílias em que pai e mãe são cortadores de cana e nas quais ambos partem em busca de trabalho nas redondezas, deixando as crianças aos cuidados das avós. Essas, por se tratarem de pessoas mais idosas e viverem da caridade alheia passam a dividir com as crianças a parca ajuda que recebem. E são inúmeras as famílias com este perfil no município.

Portanto pobreza, carência alimentar e ausência do genitor masculino e/ou feminino compõem o quadro que contribui com o baixo desempenho escolar dos alunos das escolas municipais. Este quadro se agrava frente ao trabalho de muitos professores precariamente habilitados, no geral detentores apenas do título de normalista obtido em escolas de Ensino Médio.

Tendo como pano de fundo o quadro social e profissional descrito a Secretária de Educação procurou a assessoria técnica e pedagógica da Universidade para implantar a Educação Integrada em Tempo Integral no município, sonho antigo da educadora e gestora da educação municipal.

As pesquisadoras da UFPR, em diálogo com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal, apontaram *a priori* a necessidade de desenvolver um Programa de estudos, visando à formação continuada dos docentes da rede municipal, para que eles pudessem aprender a atuar na referida Escola de Tempo Integral com uma Educação Integrada.

Era um trabalho inovador no estado, pois dos 399 municípios existentes no Paraná até então existia um único município trabalhando com Escola em Tempo Integral, em toda a rede pública: o município de Apucarana, localizado a cerca de 90 quilômetros de Porecatu, que oferecia, desde 2001, Educação Integral em sua rede de ensino; a experiência daquele município serviu inclusive como inspiração inicial ao que se pretendia.

Assim o primeiro passo executado foi levar as diretoras e alguns professores das escolas de Porecatu para fazerem uma visita às escolas de Apucarana para que pudessem conhecer o trabalho que é desenvolvido naquele município. Em seguida a estratégia de sensibilização e estimulação empregada foi envolver as diretoras e professores de Porecatu em um trabalho de investigação sobre a realidade do

município, identificando e/ou desvelando suas necessidades educativas mais prementes, o que fundamentou a necessária implementação de um trabalho inovador, por meio da Educação Integrada em Tempo Integral.

1.2.1 A caminho da escola necessária: os desafios, o problema, os objetivos e os limites da pesquisa

A escola que o município oferecia às crianças até o final do ano de 2005 era aquela prevista para as crianças brasileiras pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.) nº. 9394/96, com atividades curriculares desenvolvidas em 200 (duzentos) dias letivos e oitocentas horas anuais. Esta escola garantida pela lei brasileira como um direito da criança e que a rede pública – com seus poucos recursos financeiros – pode oferecer às nossas crianças, é a escola que denominamos de “escola possível”¹.

Escola esta que o governo brasileiro só assumiu como obrigatória para todas as crianças a partir da L.D.B. nº. 5.692 de 1971. Nestes quase quarenta anos, somente ao final dos anos 90 é que este direito foi universalizado, atingindo mais de 98% da clientela em idade escolar.

Ainda assim essa escola atende as crianças durante um período de quatro horas durante o dia (pela manhã ou à tarde) e no restante do tempo deixa-as por conta das famílias ou de si próprias, pois é muito comum que as crianças maiores (de oito a doze anos) cuidem de irmãos menores e ajudem nos trabalhos domésticos enquanto os pais trabalham, que colaborem também nos trabalhos na roça, ou trabalhem como empregadas domésticas e babás para terceiros (caso das meninas) ou então que fiquem a perambular pelas ruas, esmolando (ocorrência mais comum em relação aos meninos).

¹ O termo “escola possível” aqui empregado tem base em um dos últimos estudos desenvolvidos por Jean Piaget (PIAGET, 1985) sobre as formas de expressão do real ou as modalidades do existir, e refere-se à temática de “O possível, o impossível e o necessário”. O possível exprime uma diferenciação, aprofundamentos e compreensões em um constante DEVENIR. Não é estático e tampouco pré-determinado, embora inclua muito do desenvolvimento natural que ocorre na espécie humana; resulta de acontecimentos capazes de produzir aberturas no sistema de desenvolvimento que podem provocar ou não novas possibilidades. Esse termo aplicado à escola brasileira quis significar cada ação sua e a forma como ela vai se modificando, lentamente, com pequenos ajustes ao longo dos tempos, sem grandes sobressaltos ou inovações, como um conjunto de acontecimentos possíveis de ocorrerem.

Face essa realidade o rendimento escolar dos alunos era baixo e a defasagem idade/série muito grande, com a ocorrência de inúmeras reprovações nas turmas de segunda etapa do primeiro e do segundo ciclos. Isso porque só naqueles momentos é que os alunos eram submetidos a uma avaliação visando aprovação ou retenção.

Uma característica desta “escola possível” é a concepção de aprendizagem aí presente. Ela tem marcas do que poderia ser definido como tradicional com uma mistura de elementos do enfoque comportamentalista. É praticamente impossível identificar a origem da crença de que essa forma de transmissão de conhecimentos possibilite às crianças brasileiras a aprendizagem dos mesmos conteúdos previstos nos currículos das escolas de países do Primeiro Mundo (como Estados Unidos, Inglaterra, França, Espanha, Itália) contando para isso somente com a metade do tempo escolar – para apontar apenas um elemento nesta diferença. Nos países retro citados as escolas oferecem de seis a oito horas diárias de aulas às crianças, com um currículo semelhante, porque os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam os currículos municipais e servem de referência às provas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação – SAEB e PROVA BRASIL – foram estabelecidos com a ajuda de educadores espanhóis, que atuaram como consultores em sua elaboração.

Outra característica das “escolas possíveis” é a precária formação do corpo docente, que para esses níveis – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – ainda admitem a normalista (com formação de ensino médio), embora a L.D.B. nº. 9394/96 tenha previsto um prazo de dez anos, já decorridos, para que todos os professores fossem habilitados em nível de graduação. Na realidade só em 2005, quase no final do prazo legal, o Governo Federal preocupou-se em aumentar a oferta de cursos de graduação aos professores brasileiros principalmente usando a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entidade criada especificamente para ofertar cursos de educação à distância. Cursos esses que já de saída geram entraves às poucas chances dos professores/estudantes interessados em frequentá-los, por contarem com o descrédito pedagógico e ideológico por parte da maioria dos intelectuais das universidades públicas. Muitos deles acreditam que só o ensino presencial é capaz de formar realmente os novos profissionais e por isto se recusam a trabalhar com os cursos na modalidade à

distância (não-presencial), atitude com a qual os professores das universidades públicas têm dificultado e diminuído a possibilidade de que os cursos na modalidade à distância efetivem-se e possam oferecer a formação, em nível de graduação, aos professores de cidades do interior que não podem pagar uma faculdade particular e/ou que residem em cidades distantes das mesmas.

No Estado do Paraná encontramos ainda outro agravante porque a rede pública estadual continua ofertando formação para o magistério em nível médio. Assim pode-se pensar que ou o Estado do Paraná não acredita que a L.D.B. deva ou vá ser implementada, ou engana os jovens com a oferta de uma formação profissional para a qual não existirá mercado de trabalho já no curto prazo, afinal muitos municípios (caso de Curitiba, Londrina, Maringá e Araucária) já estão exigindo – como condição para participar de concursos de ingresso ao magistério das séries iniciais – a formação superior em nível de licenciatura.

É possível também pensar-se que diante da impossibilidade do governo estadual em atender a todos os municípios com escolas de nível superior a oferta do curso de magistério (segundo grau) seja uma possibilidade de formação profissional de jovens para atuarem na Educação Infantil – mesmo que esse curso não apresente um currículo específico para tal – na medida em que a formação superior dos professores está longe de ser universalizada.

Com relação ainda aos professores outras características destacam-se: o pouco investimento na formação continuada e na atualização, bem como o baixo salário que recebem. Com baixos salários os professores obrigam-se a dobrar seus padrões, seja trabalhando na mesma rede pública municipal ou na rede particular. Trabalhar como regente de classe durante 8 horas diárias esgota (rapidamente) o professor, que não encontra tempo para estudar e planejar seu trabalho. E não bastasse isto a rede pública ainda permite que os professores atuem em um terceiro período, regendo classes de Educação de Jovens e Adultos (no período noturno).

Com tais marcas não se poderia estranhar, exceto por ingenuidade ou conveniência, os resultados obtidos pelos jovens brasileiros em testes nacionais que constataram que nossos alunos não compreendem o que lêem, e em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação (PISA) realizado pela Organização para o Desenvolvimento dos Países da Comunidade Européia (OCDE),

que na versão aplicada em 2003 colocou o Brasil em 38º. lugar entre os 42 países participantes. Esta classificação refere-se aos testes de leitura e compreensão de textos em língua nacional.

No entanto as autoridades educacionais continuam a falar, em seus discursos, em melhoria da qualidade do ensino, porém nada ou quase nada se escuta sobre o aumento do tempo das crianças na escola. Apesar do muito que já se descobriu – que ofertar esportes, música e artes na escola, no período contrário (contraturno) pode prevenir ou reduzir a marginalidade entre os jovens brasileiros que freqüentam as classes da segunda etapa do ensino fundamental – o que se constata é que a participação nessas atividades não resultou ainda em melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações da aprendizagem dos conteúdos escolares. Prova disso são os sistemas municipais de Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro, que mantêm escolas em regime de Tempo Integral, nas quais são ofertadas atividades esportivas e artísticas aos alunos, no contraturno ou mescladas no turno escolar, e cujos desempenhos em testes avaliativos externos – como o Prova Brasil e o Sistema de Avaliação e Rentabilidade do Estado de São Paulo (SARESP) – demonstraram nível de rendimento semelhante ou até menor que o dos alunos das escolas regulares.

Porém o viés que permeia a oferta dessas escolas de Tempo Integral é que elas não ofertam o que hoje se entende como Educação Integral, apenas usam o Tempo Integral para extensão de atividades esportivas, artísticas e ou culturais sem relação com o currículo escolar. Além disso, o Tempo Integral ofertado naquelas redes não é visto como um direito de todos os alunos porque atende uma pequena parcela deles: apenas os alunos considerados carentes ou em situação de risco.

Parecem desconhecer as autoridades políticas e educacionais que a educação é um longo processo, que quanto mais cedo for iniciado melhor é o preparo da juventude; que participando de uma comunidade coletiva na qual todos colaboram igualmente, desde pequeno, aprende-se valores morais e hábitos de vida e de estudo que poderão frutificar na juventude. Aliás, esse princípio é tão antigo que podemos encontrá-lo já no texto bíblico: “Ensina à criança o caminho que ela deve seguir; mesmo quando envelhecer, dele não se há de afastar.” (Provérbios, 22:6).

Além disso a oferta de escolas de Tempo Integral, quando feita somente às crianças de famílias mais carentes, em escolas situadas na periferia das grandes cidades, é percebida pela população-alvo não como uma vantagem e sim como um castigo, como uma perda de liberdade, como uma forma de discriminação e como uma tentativa de manter sob controle da escola, e longe da comunidade, esse contingente de crianças desfavorecidas.

Enfim, é essa escola denominada pelas pesquisadoras de “escola possível”, com quatro horas de aula diárias, que o poder público oferta às crianças brasileiras, e era a que existia no município sede da pesquisa no início de 2005.

A equipe de pesquisadoras propôs-se a trabalhar no município para em conjunto com os professores rever o caminho trilhado, e tentar construir a “escola necessária”², aquela que poderia romper com os condicionantes destacados na “escola possível”. Foi este o compromisso assumido com o município: repensar uma escola necessária e de qualidade que se considera ser um direito de toda criança. Uma escola de qualidade onde cada criança seja bem aceita e acolhida, na qual tenha suas condições pessoais e sociais consideradas como pontos fortes e iniciais para a construção dos conhecimentos escolares, e em cujas atividades promovam-se o desenvolvimento dos valores e das atitudes para a formação da cidadania de todos e de cada um.

Frente a esse desafio foi proposto o seguinte problema: Um programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores, e a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, podem melhorar seu desempenho em leitura e escrita?

Como a pesquisa-ação engloba uma metodologia que parte da problematização feita pelos próprios participantes as pesquisadoras tinham algum receio sobre os resultados da pesquisa, uma vez que tinham como hipóteses que:

1 Os professores alfabetizadores detêm um saber prático, tal como descrito por Tardif (2002), porém desconhecem os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas que empregam.

² O termo aqui empregado “escola necessária” pertence ao mesmo contexto já informado do pesquisador Jean Piaget (PIAGET, 1986) e tem o significado “do que não pode não ser”, o inevitável do sistema. Esse termo aplicado à Educação Integral teve a finalidade de indicar que a Educação Integral é a alternativa de que se dispõe para solucionar o problema da melhoria da qualidade da educação brasileira.

2 Os professores alfabetizadores não têm consciência do processo em si de aprendizagem das habilidades e conteúdos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita.

3 A escassa reflexão sobre o processo, propriamente, de aquisição da linguagem escrita é um dificultador para a mudança das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

A partir do problema foram propostos os seguintes objetivos:

- a) **Elaborar** um programa de formação continuada com a participação dos professores alfabetizadores, equipe pedagógica do município e professoras pesquisadoras da UFPR, a partir do diagnóstico das necessidades identificadas pelos participantes;
- b) **Desenvolver** o programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores visando a maior aprendizagem da leitura e escrita (a ser verificada pelo desempenho na área) dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola de Tempo Integral do município;
- c) **Possibilitar** aos professores participantes do programa de formação continuada o desenvolvimento de habilidades metacognitivas que os instrumentalizasse na proposição de estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos da escola Integrada de Tempo Integral;
- d) **Assessorar** os professores participantes do programa de formação continuada em suas necessidades cotidianas no desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola de tempo integral, de forma a contribuir na compreensão da relação entre os conteúdos teóricos de formação e a prática vivida;
- e) **Propiciar** aos professores participantes do programa espaços de tomada de decisão a partir da reflexão sobre/na sua ação docente de alfabetizador na escola de tempo integral, implementando uma prática de ação e reflexão sobre a ação;

- f) **Desenvolver** nas escolas uma cultura de intercâmbio e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores;
- g) **Avaliar** os índices de desempenho dos alunos em leitura e escrita nas avaliações internas e externas – avaliação escolar, SAEB - PROVA BRASIL e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – das escolas integradas de tempo integral do município.

As estratégias implementadas visando atingir os objetivos foram de dois tipos: ações junto à Secretaria Municipal de Educação – tendo como meta a adoção de condições de trabalho e estudo aos professores, com sugestões que foram implantadas pela gestão municipal de educação – e junto ao grupo de professores, técnicos de educação, pedagogos e estagiários, por meio da implementação do Programa de Formação Continuada dos Professores.

A partir de uma avaliação realizada em conjunto pela equipe de pesquisadoras da UFPR e a gestora municipal da educação foram definidas algumas estratégias que poderiam contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Após a verificação e análise das condições existentes na rede pública municipal a Secretária de Educação decidiu readequar as políticas públicas na área educacional que levaram a implantação das seguintes ações:

- a) concessão de 4 horas, como permanência semanal na escola, dedicadas a atividades de estudos e planejamento;
- b) ampliação das atividades curriculares no ano de 2005, com a inclusão de aulas especiais regulares de educação física, música, dança e artes plásticas objetivando cobrir a “hora permanência” dos professores;
- c) contratação de professores suplementares para ministrarem as aulas especiais de educação física, dança, artes plásticas, música;
- d) contratação de estagiários remunerados para atuarem como professores auxiliares;
- d) organização do programa de formação continuada para todos os docentes, técnicos em educação, pedagogos e estagiários da rede pública do município de Porecatu em parceria com os professores/pesquisadores da UFPR.

A Formação Continuada proposta buscou romper com a forma clássica adotada pelas redes de ensino de delegar às Universidades, por meio de convênios, a tarefa de organizar cursos de especialização, aperfeiçoamento ou apenas palestras de atualização. Uma outra maneira de Formação Continuada realizada pelas universidades limita-se à concessão de vagas em cursos de graduação (licenciaturas) para os professores em exercício nas redes de ensino. Na forma clássica, como destaca Candau (1996), os cursos são realizados em regime convencional de caráter presencial ou à distância, esta última empregando diferentes estratégias, como: correspondência, comunicação via fax, vídeos ou outros recursos audiovisuais (computador/internet) tendo em vista a peculiaridade da clientela que em sua maioria são docentes, com formação de nível médio, residentes em municípios que se situam a muitos quilômetros de distância das sedes das Universidades. É neste contexto que o presente trabalho se insere tendo como proposta avançar para além da forma clássica de atendimento presencial e à distância que ainda vem sendo empregada largamente no Estado do Paraná: as escolas da rede municipal foram o *locus* da pesquisa-ação, tendo como propósito a valorização do saber docente e a implementação de processos coletivos de reflexão, com vistas a uma intervenção na prática pedagógica concreta, situando diferentemente o trabalho dos professores alfabetizadores e também o da supervisão escolar, da assessoria técnica dos Supervisores Escolares e dos Pedagogos do Departamento de Educação. A decisão das pesquisadoras coincide com a posição de Rockwell e Mercado (1986) que constatou que “poucos espaços de reunião ou de formação de professores em serviço podem competir com a escola por ser este o lugar de convivência e comunicação entre esses profissionais” (ROCKWELL E MERCADO, 1986, p. 70), concluindo pouco adiante que “A escola é o contexto principal de convivência dos professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente na escola” (idem, *ibid*).

O ponto de partida, como sugeriu Nóvoa (1991) foi o das necessidades reais dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia. Logo no início verificou-se que as ações implantadas pela Secretaria Municipal de Educação e a forma de trabalho proposta pelas pesquisadoras da UFPR pareceram ter predisposto os professores a participar do trabalho de formação continuada.

Para atender ao objetivo “g” – no qual se dispunha que era necessário avaliar o desempenho dos alunos em leitura e escrita – foi implantado um sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que empregou, além dos instrumentos de avaliação tradicionalmente utilizados pelos professores (entre eles os pareceres descritivos individuais), a aplicação de provas semestrais para todos os alunos da rede. Além disso, no ano de 2007, foram realizados dois “provões” – simulados da Prova Brasil – com os alunos das turmas de segunda série do segundo ciclo (quarta série do Ensino Fundamental) o primeiro deles em junho, em substituição à prova semestral e o outro em outubro, antecedendo em quinze dias a aplicação da Prova Brasil.

Nas duas ocasiões em que foi aplicado o simulado os alunos das turmas de segunda etapa do segundo ciclo do Ensino Fundamental (quarta série) foram reunidos em um mesmo local e realizaram a prova única organizada nos moldes do Prova Brasil do MEC/INEP, empregando o uso do preenchimento de gabaritos pelos alunos. Realizaram as provas 196 alunos das cinco escolas municipais, sendo três escolas urbanas e duas escolas rurais. Embora os alunos das escolas rurais não façam parte da amostragem da Prova Brasil eles participaram igualmente dos testes elaborados pelo município.

A justificativa para esse procedimento está ligada à adoção da concepção dos gêneros textuais de Bakhtin, adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – (PCN-LP, 1997) e considerados por Roxo (2000), ao abordar a transposição dos PCNs às práticas de sala-de-aula, de que as provas pertencem ao “gênero de textos escolares”, aqueles textos que a escola criou ou dos quais se apropriou, que eram provenientes de outras esferas, para seu uso específico. Considerando que para apreender os gêneros textuais é preciso conviver – ler, utilizar, ter um contato prolongado – com a diversidade de textos que circulam socialmente, julgou-se que as crianças precisavam aprender a manusear esse tipo específico de gênero textual, sob pena de não se ter certeza sobre o motivo dos erros dos alunos ao responderem as questões da Prova Brasil, ou seja, se os erros teriam sido causados por falta de aprendizagem dos conteúdos escolares ou por desconhecimento da forma como o conteúdo era apresentado a eles e cobrado deles.

Destaca-se que o envolvimento das pesquisadoras da UFPR com os gestores, os técnicos em educação e os professores do município foi bastante abrangente, englobando alguns aspectos que extrapolam a pesquisa apresentada neste trabalho. Cita-se como exemplo a implantação do Projeto Piloto de Educação Integral em uma escola rural do município no ano de 2005, para que se pudesse fazer uma experiência do que se pretendia implantar na rede a partir de 2006, oficina realizada com o objetivo de instrumentalizar os professores para a implantação de mudanças nos encaminhamentos metodológicos de forma a utilizar os recursos da integração e da interdisciplinaridade no planejamento do ensino, com a adoção da ferramenta de “Projetos de Ensino”. Além disso prestou-se assessoria e contou-se com a participação de outros professores de universidades públicas da região – Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Campinas – na revisão do Projeto Político Municipal de Educação; na organização e redação do Projeto Político Pedagógico das escolas e do Projeto de Educação Integral enviado ao Conselho Estadual de Educação. A aprovação deste último foi fundamental para a implementação da pesquisa; embora o trabalho das professoras/pesquisadoras da UFPR junto à rede municipal de educação tenha iniciado no primeiro semestre de 2005 foi no final de 2006 que o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou, com louvor, o projeto de implantação da Educação Integral, fazendo constar no seu “Parecer” – como um diferencial significativo – o fato do município ter contado com a colaboração de professoras da Universidade.

O Projeto de Educação Integral de Porecatu foi o segundo documento a ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Esta referência é importante se considerar-se que o Estado do Paraná, como já informado, tem 399 municípios.

Ainda no ano letivo de 2006, por solicitação dos professores de Porecatu, incluiu-se na equipe de pesquisa uma professora de Matemática da UFPR, que deu atendimento aos docentes nessa área específica e cujo trabalho não faz parte desse relato.

A atuação das pesquisadoras junto aos professores levou-os a refletir e compreender a importância da relação entre a família dos alunos e a Escola. Assim, no ano de 2007, todas as escolas do município assumiram o compromisso com a

criação e o funcionamento da “Escola de Pais”. Esta Escola constituiu-se em um espaço de interação da escola com os pais ou responsáveis pelos alunos e a comunidade; desenvolveu um trabalho conjunto de identificação e busca de soluções para os problemas pessoais, familiares e sociais dos alunos bem como de todos os participantes do grupo. Os diretores e professores foram fundamentais para organizar as reuniões mensais dos grupos e para selecionar os temas e pessoas da comunidade que melhor pudessem abordá-los. As reuniões das “Escolas de Pais” abordaram temas como: gerenciamento dos recursos do Programa Bolsa Família; questões de alimentação e nutrição; de higiene pessoal, doméstica e alimentar; de manutenção da saúde por meio da identificação das principais doenças e de procedimentos mais simples para abordá-las com naturalidade, de primeiros-socorros, de como, quando e onde buscar a ajuda médica, de receitas domésticas para aproveitar raízes, cascas e folhas de legumes e frutas com alto índice nutricional que costumam ser lançadas no lixo, sexualidade; relacionamento entre pais e filhos, etc.

Para muitos dos temas abordados as pesquisadoras foram consultadas e forneceram orientação, além de recomendar que os encontros se dessem em um clima democrático onde todos tivessem igualmente vez e voz, sem a imposição do saber já construído dos professores e palestristas convidados. Para tanto a forma como os professores foram tratados durante a formação continuada parece ter ajudado na compreensão de que nas construções coletivas o “mediador” deve respeitar o “tempo” e o “nível” de construção de todos.

Algumas escolas iniciaram prontamente o trabalho com a Escola de Pais e outras relutaram em assumir mais esse encargo educacional. No entanto, a contribuição que essa atividade trouxe para o relacionamento entre a escola e as famílias, para a solução de problemas escolares dos alunos e ao verem que a parceria com os pais e a comunidade pode trazer muitos benefícios para a escola (até mesmo a oferta de trabalho voluntário por parte de alguns pais) todas acabaram por se engajar ao projeto. Entretanto é importante salientar que esta atividade também não será detalhada neste relatório por se tratar de trabalho não pertinente, diretamente, ao contexto do Programa de Formação Continuada dos Professores.

2 À LUZ DOS TEÓRICOS

2.1 BREVE REPASSE SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A CAMINHADA DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta parte do trabalho deu-se destaque aos principais conceitos teóricos que embasam a pesquisa: educação integral em seu aspecto histórico, educação integral contemporânea, formação inicial e continuada de professores, conceito atual de aprendizagem, a relação entre tempo e aprendizagem e as concepções de alfabetização.

A concepção de Educação Integral no Brasil está fortemente marcada pelas idéias e experiências conduzidas pelo grande educador Anísio Teixeira, no Estado da Bahia. O pioneiro do movimento da Escola Nova teve a oportunidade de nos anos de 1925 a 1928 e posteriormente, por toda a década de 50, realizar um trabalho admirável em defesa da Educação Integral.

Em 1925, ao assumir o cargo de Diretor de Instrução do Estado (hoje correspondente ao de Secretário de Educação), Anísio Teixeira realizou a primeira reforma da educação no Estado da Bahia, regulamentando o ensino primário (atualmente as séries iniciais do Ensino Fundamental) e o ensino Normal. Sua reforma se dirigiu conjuntamente à educação da criança e à educação dos professores, já que considerava que para modificar a escola básica tinha que modificar a formação do professor que iria conduzir aquela escola.

Através da lei nº. 1.846 de 14/08/1925 e do Decreto nº. 4.312 de 30/12/1925 o educador aprovou o regulamento do ensino primário e normal. Essa legislação estabeleceu a obrigatoriedade das escolas primárias da Bahia de ofertarem cinco anos de educação básica, atendendo em dois turnos, de quatro horas cada um. Compôs um currículo “tão rico quanto possível para a época” como ele mesmo afirmou, no qual já se encontravam além das disciplinas de aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, a introdução do desenho, música, dança e educação física.

Suas idéias, influenciadas por John Dewey, eram de ampliar a escolaridade das crianças para formar os cidadãos de uma sociedade democrática. Acreditava que só a escola pública – a escola comum, laica e para todos – poderia educar o

cidadão para construir e viver em uma sociedade democrática. Na sua visão, a escola que ele propunha

só poderia existir em uma sociedade democrática e em um regime democrático que permitisse a existência do homem integral, o jogo livre de idéias e de criação artística e as experiências inovadoras em todos os campos do saber e do viver (CARVALHO, 1969, p 7).

No entanto, no entender de Anísio Teixeira, a situação da educação brasileira – ao final da década de 30, do século XX – era tão precária que já se pensava em reduzir a duração da escolaridade pública para que se pudesse ofertá-la a um maior número de crianças. Teixeira, citado por Éboli (1969), relembra, indignado, em discurso de 1950 que:

Por volta de 1928 começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. (EBOLI, 1969, p.13)

Éboli (1969) acrescenta ainda que o educador, no mesmo discurso, comenta que os estados da Bahia e do Rio de Janeiro resistiram às idéias reducionistas, e que, porém, a simplificação tomou conta do país com tal força que a lei da reforma educacional de Washington Luiz de 1930 – a que reduziu a escola primária a três anos – congestionou as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos. Entretanto a lei – que continha lacunas – e as idéias reducionistas muito sedutoras pela economia que representava para os governantes; assim acrescenta Teixeira, fez com que os estados conseguissem piorar a legislação, transformando os três anos de escolaridade obrigatória em três anos de “meios-dias”, referindo-se ao fim do atendimento em período integral e à instituição dos turnos de quatro horas diárias nas escolas. Completou seu comentário dizendo que a instrução pública tinha se reduzido, então, a um ano e meio de escolarização, comparada ao que se ofertava anteriormente.

Além disso, comenta Éboli (1969), o educador finaliza dizendo, com indignação, que por aquela época, o Estado de São Paulo, ao iniciar o programa que denominou de democratização da escola primária, inovou a legislação federal, implantando três anos de “terços-de-dia”, ou seja, criou turnos de três horas diárias:

das 8h às 11h; das 11h às 14h e das 14h às 17 h, reduzindo, dessa forma, a escolarização oficial ofertada aos alunos a 1 (um) ano de vida escolar.

Anísio Teixeira afirmou mais adiante que ao lado da simplificação na quantidade seguiram-se todas as demais simplificações de qualidade, resultando, por um lado, na quase destruição da instituição escolar, e por outro lado, na redução dos efeitos da escola a uma

alfabetização improvisada e contraproducente que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente, os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia. (TEIXEIRA apud EBOLI, 1969, p.13).

Os comentários do aguerrido educador se dirigiam às autoridades educacionais brasileiras, dando conta que as mais de duas décadas daquela escolarização precária e descomprometida com a qualidade da educação teriam produzido uma geração de mediocridades cuja mentalidade ele abominava.

O fecho das observações ácidas de Anísio Teixeira, no discurso de 1950, merece destaque por sua atualidade:

Os brasileiros, depois de 1930, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo país uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.(EBOLI, 1950, p 13)

Entretanto a criticada redução e simplificação da escola primária ocorrida entre as décadas de 30 a 50 do século XX transformaram-se, ao longo dos tempos, em uma aceitação, e posteriormente em situação de normalidade, ao ponto das autoridades educacionais e os educadores reputarem como normal e suficiente a oferta de escolarização pública fixada em 180 dias letivos na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (L.D.B.) de 1971, sem referir-se às horas diárias, e depois em 200 dias letivos, com 800 horas de atividades, na L.D.B. de 1996, a Lei em vigência.

Além disso deve-se ressaltar que é somente nessa última legislação, do final do século XX, que se retoma a menção – e não ainda a prática – de educação em Tempo Integral. Mesmo assim esse assunto ainda é considerado absurdo para muitos educadores de visão reducionista, considerando-se a precariedade de

recursos à disposição da educação nacional que ainda mantém classes multi-seriadas em vários municípios brasileiros.

O educador pioneiro não se limitou a criticar o estado em que se encontrava a educação brasileira de sua época, tratou de implantar inovações ao retornar ao cargo de Secretário Estadual de Educação da Bahia, em 1950. Preocupado com as questões da educação das crianças e convido pela situação das famílias mais humildes que não podiam prover alimentação e saúde a seus filhos planejou escolas de Educação em Tempo Integral para as populações da periferia de Salvador. Como não havia locais construídos para tal finalidade iniciou seu projeto com uma arrojada concepção arquitetônica, fazendo construir quatro grandes escolas – três de nível primário (as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental) e uma de nível secundário (as quatro séries finais do Ensino Fundamental) – cada uma comportando 1.000 alunos, na periferia da cidade. As escolas localizaram-se cerca de 500 metros umas das outras, dispostas em um quadrilátero. Denominou essas construções de “escolas-classe”, destinadas a ofertar o ensino de letras e ciências.

No centro do quadrilátero foi construído um complexo de instalações para ofertarem as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho – em oficinas – e as atividades de educação física. Esse conjunto central de edificações foi denominado de “Escola-Parque” e tinha a capacidade para receber 2.000 alunos, por turno. Entre as edificações projetadas havia um refeitório, um ginásio de esportes, um teatro ao ar livre, uma biblioteca, um auditório, um pavilhão para as oficinas de atividades para o trabalho, um pavilhão para as atividades socializantes, além de espaço próprio para atendimento médico e odontológico de alunos, professores e demais servidores da escola, como informa Éboli (1969), em “Uma experiência de Educação Integral”.

Os alunos passavam um turno nas escolas-classe e outro na escola-parque, cumprindo uma jornada escolar de nove horas diárias.

O discurso de Teixeira de 1950, já reportado em parágrafos anteriores, foi proferido exatamente na solenidade de inauguração do complexo educacional que recebeu a denominação de Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Era o primeiro de nove centros planejados e que ficou sendo o único, porque os demais não chegaram

a ser construídos. No entanto, essa experiência, realizada como uma semente inicial frutificou por dezenove anos, de 1950 a 1969.

O currículo dessas escolas foi planejado por Anísio Teixeira para ofertar:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (EBOLI, 1969, p.16).

A preocupação de Anísio Teixeira com os carentes e desvalidos, a serem atendidos prioritariamente em seu projeto de educação integral, com escolas sendo construídas na periferia da cidade, levou estudiosos da educação brasileira – ao analisar a experiência, nos anos 80 – a reputar o projeto como sendo compensatório e assistencialista, por supor que a escola pudesse compensar as desigualdades sociais e por se propor a proteger as crianças mantendo-as na escola o dia todo. A duração prolongada da jornada escolar foi interpretada como uma forma de retirar as crianças do convívio social e confiná-las nas escolas para discipliná-las. Essa visão originada da destinação que foi dada ao projeto – atender a populações carentes e os desvalidos da sociedade (que eram presas fáceis da marginalidade) – desconsidera o valor da experiência educacional. Além disso, a dificuldade de contar com recursos financeiros públicos para dar continuidade ao projeto impediu que ele fosse estendido a todos os estudantes como **um direito de aprender**, de receber uma educação integral em Tempo Integral. Ao que nos parece, muitos críticos acreditaram ser melhor para a educação das crianças brasileiras continuar com a oferta do ensino em tempo reduzido, apesar das dificuldades de aprendizagem que o mesmo suscita.

É importante salientar também as inovações pedagógicas anteriormente propostas por Anísio Teixeira. Nos anos de 1931 a 1935, quando assumiu a Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal, ele elaborou para o Rio de Janeiro um arrojado projeto educacional. Dentre as reformulações propostas pelo educador Coelho e Cavalière (2002) destacam “a criação de divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinemas educativos e do instituto de pesquisas” como uma marca de sua preocupação “com as instalações escolares,

com a área cultural como um todo e com o estudo e pesquisa de novos métodos de ensino” (COELHO e CAVALIÈRE, 2002, p 48).

Desejando concretizar o projeto educacional desenhado para o Rio de Janeiro Anísio Teixeira instalou cinco escolas experimentais para servirem de laboratório, para ensaiar e experimentar novos métodos de ensino que pudessem sustentar as mudanças desejadas em todo o sistema educacional do Distrito Federal. Não se tratavam de Escolas de Tempo Integral, eram escolas idênticas às demais, porém tinham como grande diferencial, tal como nos reporta seu criador:

o propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação. (TEIXEIRA, 1930, p 203).

Além disso eram escolas em que a semente da Educação Integral se fazia presente através de uma nova organização do currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços como: jardins e parques recreativos, salas especiais para o ensino de desenho e música, laboratórios, auditórios e a preocupação com a formação para o trabalho com a incorporação de oficinas de carpintaria e mecânica.

Ao comentar o papel das “escolas laboratório”, criadas por Teixeira no Rio de Janeiro, Coelho e Cavalière (2002) apontam que

elas se constituíram como tal, mais por ampliar o próprio significado da escola, alargando os seus objetivos e criando uma série de atividades a fim de inserir a criança no meio social, e menos por revolucionar intrinsecamente o seu método de ensino que, na caixa preta da sala de aula, permaneceu valorizando os conteúdos, a memorização e as definições” (COELHO E CAVALIÈRE, 2002, p 58)

Completando sua trajetória como idealizador de novos projetos educacionais Anísio Teixeira foi convocado para dar, mais uma vez, sua contribuição à educação brasileira, quando do início da construção de Brasília, a nova capital federal. Convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para comandar uma equipe de notáveis, dentre eles Darcy Ribeiro, para repensar a educação do povo brasileiro, da educação básica à universidade – da qual Brasília deveria ser o centro irradiador – a equipe planejou para o ensino fundamental uma Escola Parque e

quatro escolas-classe, com muito mais requinte e esmero que a construída em Salvador, Bahia, para atender a população das superquadras ao redor da Superquadra 308 sul.

Em meados dos anos 80 a concepção de educação integral retorna na educação brasileira – novamente no Estado do Rio de Janeiro – com o educador Darcy Ribeiro na função de Secretário de Educação, que ainda sob influência do projeto de Anísio Teixeira implanta os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP's. Foram cerca de 506 (quinhentos e seis) prédios construídos em todo o estado do Rio de Janeiro, com projeto de Oscar Niemeyer, como informa Cavalière (2002).

Mais uma vez a experiência é iniciada na periferia da cidade, atendendo prioritariamente as populações mais carentes e com construções modelo para irem aos poucos atingindo outras comunidades.

Apesar dos percalços por que passaram os CIEPs, ao longo das mudanças políticas ocorridas no estado do Rio de Janeiro, Cavalière (2002) aponta que a modalidade de ensino ofertada pelos CIEPs, em horário integral, constitui-se – ainda hoje – em uma experiência relativamente desenvolvida, consolidada e em crescimento no município.

2.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

A Educação Integral contemporânea reverencia as idéias do grande pioneiro da educação, Anísio Teixeira, e compartilha de seus ideais de que a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar. No entanto, ao reconhecer que a escola é a agência responsável pela socialização das gerações mais novas e por prepará-las para o exercício da cidadania não pode deixar de reconhecer que a sociedade mudou, que está mais complexa e desigual e por isso mesmo está a exigir uma mudança na formação dos jovens.

Encarar a necessidade da mudança da educação ofertada aos mais jovens implica definir o tipo de educação que se quer dar às novas gerações e ao mesmo tempo situar-se historicamente diante dos problemas e desafios que a educação brasileira enfrentou ao longo do último século e, também, identificar/definir as possibilidades e limites da educação escolar nessa formação.

A escola brasileira que foi marcada pelas práticas de exclusão das classes populares enfrenta nesse início do século XXI o desafio de tornar-se democrática e inclusiva. E neste contexto tornar-se democrática significa reconhecer as diferenças e promover a igualdade garantindo a todos o direito de aprender, tal como Souza Santos (2002) explica:

Cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo³ (Souza Santos, 2002, apud MOLL, 2008, p 35)

Na sociedade contemporânea a escola sozinha não pode mais dar conta de toda a formação e da aprendizagem que os jovens necessitam, mas cabe a ela assumir o papel de protagonista no processo de organização das forças sociais comunitárias. Assim a educação integral que se propõe hoje não pensa em uma escola que isole a criança de sua comunidade objetivando protegê-la, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania.

Parrat-Dayan (2006) aponta que a educação para a cidadania é um problema muito atual que tem aparecido com frequência na literatura pedagógica, porém com múltiplos significados que precisam ser delimitados e esclarecidos. Para esclarecer o que ela entende por cidadania e por educação para a cidadania, a autora apóia-se em Perrenoud (2002) quando diz que

se a cidadania está em crise é provavelmente porque a justiça está em crise, porque as desigualdades aumentam, porque o conhecimento é desigual, porque há sofrimentos insuportáveis e incompreensíveis. (PERRENOUD, 2002, apud Parrat-Dayan (2006, p.20)⁴

Assim, para a autora citada, as questões ligadas à cidadania são amplas, complexas e refletem todas as práticas sociais desenvolvidas pelos agrupamentos humanos. Aponta ainda a autora que a escola não é responsável pelo aumento da violência, do individualismo e do enfraquecimento do vínculo social, porém é sobre ela que recaem as expectativas de mudança desse quadro e é por isso que considera que as questões sobre cidadania, ética, democracia e educação pertencem a um mesmo contexto, sendo impossível separá-las. Assim sugere que a escola pode desenvolver práticas em que a convivência entre tantos outros

³ SOUZA SANTOS, Boaventura de. "Toward a Multicultural Conception of Human Right" In: B. Hernández- Truyot (org), Moral Imperialism. A critical anthology. New York University Press, 2002.

⁴ PERRENOUD, P. A escola e a aprendizagem da democracia. . Porto:ASA , 2002.

diferentes no mesmo espaço, permita uma vida em harmonia. No entanto, para que isso ocorra, aponta que a escola necessita modificar a forma como esses conteúdos são trabalhados, precisa passar do discurso à prática. É imprescindível que os adultos que fazem a mediação entre as crianças deixem de impor um discurso coercitivo e regras vindas do exterior que só estimulam a obediência cega à autoridade e à moral heterônoma; essa atitude precisa ser substituída pela construção do respeito mútuo entre pares, pela oportunidade das crianças discutirem suas idéias, tomarem suas decisões e avaliarem os resultados dessa gestão. A autora deixa claro que tal procedimento não ocorre espontaneamente: é preciso ser estimulado e exercitado com freqüência para que possa dar lugar à cooperação.

Portanto a cidadania é compreendida como um processo a ser desenvolvido **com** as crianças e **pelos** crianças nas práticas de gestão das questões escolares com as quais estão envolvidas e não com regras e instruções dissociadas das situações reais de vida das crianças.

Trata-se de viver na escola e na comunidade situações de compartilhamento de ações e decisões. Não se trata mais de subir os muros da escola e viver um “faz-de-conta” protegido e irreal, e sim de baixá-los e de se abrir para a comunidade; ampliando assim o território de uso e circulação das crianças. Elas precisam circular pelo bairro, pela cidade e pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para valorizá-los e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com a sua comunidade. Ao mesmo tempo em que essa noção/sentimento se desenvolve nas crianças também a cidade vai tomando conhecimento da existência desses pequenos cidadãos que por ela circulam, acostumando-se com eles, interessando-se por eles e passando aos poucos a se responsabilizar pelas suas crianças. Não existe *a priori* uma cidade educadora, é o envolvimento de todos com a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade.

Pensando na constituição e efetivação da responsabilidade de uma cidade educadora é que em 1990, em Barcelona, a grande educadora Marta Mata propôs ao mundo um ideal cívico e educativo que se inscreveu no conceito de “Cidade Educadora”.

Trata-se de um ideal educativo amplo a ser desenvolvido pela comunidade, comandado pela gestão pública municipal, a quem cabe organizar os representantes democráticos dos diferentes segmentos sociais para garantir a todos as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e o direito de participação nas ações e decisões comunitárias, considerando que:

[...] Um dos sentidos principais da educação é a capacidade de impulsionar o melhor crescimento possível ou desenvolver as potencialidades e projetos das pessoas e dos grupos humanos; por sua parte, é importante atentar para o fato de que a interação entre as pessoas e as instituições, associações, empresas ou grupos de qualquer tipo tem precisamente a virtude de gerar estímulo para o crescimento e a plenitude de todos os que convivem no espaço urbano, significando isso que todos têm responsabilidade educativa. (Asociación Internacional de **Ciudades Educadoras**, 2009, p 25).

Segundo esse movimento, que em 2009 completa 20 anos de existência, a cidade educadora é aquela que desenvolveu uma consciência – e se esforça por difundi-la – sobre a importância de todas as repercussões mútuas que ocorrem na interação entre as pessoas e os grupos.

A Educação Integral de hoje pressupõe que a escola seja capaz de juntar seus esforços aos das demais instituições sociais da comunidade para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto comum de educação que pressupõe, no dizer de Torres (2003), que escola, família, comunidade e instituições sociais organizem-se como uma comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2003, p 83)

O conceito de “comunidade de aprendizagem” amplia a ação da escola para além de seus muros; engloba a presença de muitos outros atores além dos professores conduzindo as atividades junto aos alunos e congrega muitos saberes originários de diferentes contextos e culturas para dentro do currículo escolar. É uma comunidade em que todos aprendem.

A Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam a ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem apreendidos.

Para possibilitar aos alunos a aquisição do saber acumulado pelas gerações anteriores e ainda dar conta das novas tarefas que se colocam – como a inclusão da cultura, do esporte e das artes; a inclusão e a exploração dos recursos da comunidade e dos saberes que nela circulam – a educação integral de hoje precisa ainda construir um novo currículo escolar, aumentar e qualificar o tempo de permanência das crianças sob responsabilidade da escola, como aponta Moll (2008):

... entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2008, p 29).

Ampliar o tempo de permanência na escola é possibilitar aos alunos realizarem múltiplas experiências e poderem repeti-las outras tantas outras vezes para que se incorporem em suas vivências reais. Não se trata de ir uma única vez ao museu ou ao teatro e guardar essa única experiência como um deslumbramento, e sim fazê-lo várias vezes para que os muitos olhares, realizados em diferentes momentos, incorporem-se nas suas aprendizagens.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para situar a necessidade da Formação Continuada dos Professores que atuam na Educação Integral é preciso antes verificar como tem se dado a formação inicial dos profissionais da educação.

Tardif (2002) menciona que a formação de professores tem sido alvo de inúmeras pesquisas – dezenas de milhares – a partir dos anos 80, do século passado, no mundo anglo-saxão e mais recentemente na Europa. Também no Brasil, a partir dos anos 90, essa preocupação aparece e com ela os questionamentos sobre os saberes docentes, os currículos de formação acadêmica e a concepção da relação teoria/prática existente nesses currículos.

Em que pese o dispositivo legal brasileiro da L.D.B. vigente estabelecer que os professores que atuam nos diferentes níveis da educação devam ter formação de nível superior a realidade é que ainda existe um grande contingente de profissionais sem a formação mínima exigida. E ainda que todos os professores já fossem portadores de título de licenciatura as questões da formação desses profissionais não estariam resolvidas porque a profissão de professor é muito peculiar e as Universidades e as escolas normais dos diferentes países ainda não chegaram a um modelo satisfatório de formação desses profissionais, como afirma Tardif (2002), complementando que os cursos existentes estão fortemente marcados por um *modelo aplicacionista* que está baseado na racionalidade técnica. Esse modelo é aquele em que os alunos precisam primeiro aprender um grande repertório de conhecimentos dispersos por disciplinas estanques no currículo, para depois realizar um estágio tutelado, onde vão aplicar o que aprenderam. No entanto, conclui o autor, quando os estudantes se formam e vão trabalhar sozinhos nas escolas aprendem seu ofício na prática e descobrem que os conteúdos veiculados na universidade nem sempre se aplicam na ação cotidiana.

Para Tardif o grande problema desse modelo é que os conhecimentos veiculados na Universidade, durante a formação, fornecem uma falsa e idealizada representação dos saberes dos profissionais sobre a prática docente, além de desconsiderarem as crenças e as representações anteriores dos alunos a respeito do ensino.

Em pesquisa efetuada sobre os saberes docentes Tardif informa que boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, não provém de sua formação acadêmica e sim de sua própria história de vida, principalmente de suas vivências como aluno. O autor comenta que os professores são profissionais que muito antes de iniciarem sua formação

profissional estiveram imersos em seu local de trabalho por cerca de 16 (dezesseis) anos, como alunos. Essa longa imersão no mundo do trabalho fornece-lhes uma bagagem de conhecimentos, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. O conjunto de conhecimentos, valores e procedimentos armazenado é muito forte e permanece estável por muito tempo na mente dos professores, a ponto de Tardif (2002) afirmar que:

Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (TARDIF, 2002,p.69)

Concluindo essas constatações o autor comenta que as lembranças dos professores sobre o seu modelo ideal de professor recai, na maior parte das vezes, sobre professores com quem conviveram no ensino básico e médio e raramente sobre os da Universidade.

Tardif é defensor dos saberes docentes na formação profissional e cético quanto à possibilidade dos pesquisadores acadêmicos conseguirem revolucionar a formação dos professores a partir de suas pesquisas:

...se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais de alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p 258)

Apesar dessa situação reinante na formação de professores existem pesquisadores buscando novos encaminhamentos. A partir dos anos 90 do século passado encontra-se uma posição que se contrapõe ao modelo tradicional; trata-se do paradigma da racionalidade reflexiva e crítica defendido por Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1998 e 2005).

Schön (2000) ao apresentar sua proposta aponta algumas questões subjacentes ao debate da formação de professores para o exercício de uma prática reflexiva: quais as competências que os professores devem ter para ajudar as crianças em seu desenvolvimento? Quais os conhecimentos e que saber-fazer ajuda os professores no desempenho de suas tarefas? Qual a formação necessária para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho?

Além dessas questões não esclarecidas Schön afirma que existe uma crise entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos que é sustentada por um poder central político que exerce um controle regulador das escolas que procura estabelecer através de legislação o que deve ser ensinado, quando e por quem. Afirma também que esse controle é efetivado também por processos de avaliação reguladora. É essa ação reguladora que impede e/ou dificulta a aplicação do saber do professor ou o “conhecer-na-ação”.

Para o autor existe uma situação de ação, de prática, para a qual se dispõe de um corpo de conhecimentos que orienta as respostas e ações de forma espontânea. É essa situação que o autor denomina de conhecer-na-ação. Em geral muitas das ações de trabalho rotineiras são resolvidas empregando esse conhecimento tácito e sem deliberação consciente, porém quando alguém se depara com problemas novos, desconhecidos e para os quais não dispõe de uma pronta resposta esse alguém é surpreendido e sua atenção é dirigida para o fato estranho. Essa atitude de surpresa e estranhamento leva à reflexão, a uma atitude consciente de busca de outras soluções para resolver o problema. É o pensamento do sujeito que volta para si próprio em busca de uma solução, e é essa atitude de retroação que Schön chama de reflexão-na-ação. É uma atitude crítica que leva a questionar os pressupostos do ato de conhecer-na-ação, que leva a questionar porque se fez determinada coisa e daquela forma. Ao pensar criticamente sobre o pensamento que orientou a ação bem ou mal sucedida é possível, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação de que se dispõe, obter melhor compreensão dos fenômenos e repensar as formas como se concebe os problemas. Essa reflexão gera o experimento imediato, ou seja, leva a uma tentativa de aplicar as novas idéias, estratégias e compreensões para testar o poder de solucionar o problema.

Para Schön a reflexão-na-ação é um processo individual, do sujeito consigo mesmo, que é possível de ser treinada em “momentos” sutilmente combinados em uma habilidosa prática de ensino.

Um dos objetivos para melhorar a formação segundo Schön é fazer com que os professores tomem consciência de sua própria aprendizagem: que descubram como é que aprendem a compreender o sentido das aprendizagens. Entretanto o autor aponta que o grande obstáculo ao processo de reflexão na prática e sobre ela é a epistemologia da escola e as distâncias que ela ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino.

Zeichner (2005) tem focado sua atenção na necessidade de eliminar a separação entre o mundo dos professores-pesquisadores e o dos pesquisadores acadêmicos, já que ambos consideram, com raras exceções, as investigações de um e de outro irrelevantes. Afirma que os professores acham que a teoria produzida pelos pesquisadores acadêmicos é de pouca serventia para sua prática, enquanto os pesquisadores acadêmicos dão pouca importância ao saber prático dos professores.

Para o autor a integração desse dois grupos de profissionais pode possibilitar aos alunos em formação adquirir experiência observando determinadas práticas, enquanto a investigação exterior dos pesquisadores pode ser uma força motriz inovadora das práticas escolares.

Ele considera que para a melhoria das práticas na formação de professores é necessário considerar o contexto estrutural e político, assim como a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores. Esse pensamento toma por base sua experiência com os cursos de formação de professores nos Estados Unidos, que são relegados a um plano secundário porque associados a uma profissão largamente feminina e que se ocupa de crianças.

O grande diferencial do pensamento de Zeichner é que ele concebe a reflexão como um processo coletivo, que deve ocorrer entre o sujeito e seus pares.

No Brasil, Pimenta (2002) têm analisado as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, no movimento de valorização da formação e da profissionalização de

professores surgidos a partir dos anos 90. A articulação entre prática docente, reflexão e pesquisa levou a pesquisadora a conceber o paradigma da reflexão e da investigação na ação e sobre ela. Nesse paradigma o professor é um profissional que se concebe em contínuo processo de desenvolvimento e construção de sua autonomia, já que se considera capaz de refletir e investigar seu próprio agir – dentro das condições estruturais, sociais e históricas concretas – de construir conhecimento crítico e propor alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes.

Candau (1999) é a pesquisadora brasileira que dá destaque à Formação Continuada de Professores considerando a escola como espaço de formação em serviço. Baseia-se, dentre outros pesquisadores, em Nóvoa (1991), quando afirma que “emerge, hoje em dia, um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decide grande parte das questões educativas” (NÓVOA, 1991, p 27) ao defender que se faça um investimento educativo nos projetos escolares e que se realize uma prática de formação continuada centrada nas escolas, concluindo que “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1991, p 27).

Como bem define Nóvoa é a partir das experiências realizadas nas escolas que ocorrem as mudanças, sendo impossível defini-la e prevê-la previamente porque é no movimento de mudança que se definem as necessidades de formação.

Outra pesquisadora brasileira que tem dado destaque à Formação Continuada de Professores, por ela denominada de formação em serviço, é Kramer (1989) que afirma:

...há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (KRAMER, 1989, p.197)

Como se pode perceber, para a autora o trabalho de Formação Continuada de Professores deve privilegiar o *locus* da escola, que no seu cotidiano enfrenta problemas variados para os quais são necessários referenciais teóricos confrontados com as práticas ali realizadas, bem como a construção de conhecimentos,

estratégias e instrumentos pedagógicos que dêem uma nova dimensão ao trabalho escolar. Na busca de estabelecer os objetivos para uma formação de professores que integre as instituições em que trabalham Kramer (1989), apoiada em seus estudos e autores de referência, aponta o que uma formação de professores centrada na escola pode proporcionar:

- o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais do cotidiano escolar⁵;
- a articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores⁶;
- a socialização de experiências bem sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores⁷
- a construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar⁸;
- o desenvolvimento psicossocial do professor, propiciando a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de autoconhecimento⁹;
- o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor¹⁰;
- o surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo¹¹
- o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação¹²;
- a construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo¹³;
- o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, o que, certamente, facilitará a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo¹⁴.

Essa gama ampla de objetivos possíveis de serem desenvolvidos pela formação continuada – a partir da escola como *locus* de formação de professores – apontados por Kramer e seus referenciais teóricos, oferece tudo o que se pode almejar para alcançar uma educação de qualidade para a escola pública atual.

⁵ Este objetivo é apontado por Kramer (1989), Mendonça (1991), Freire (1991), Lelis (1992), Schön (1992) e Nóvoa (1991).

⁶ Objetivo apontado por Kramer (1989), Mendonça (1991), Freire (1991), Cardoso (1991).

⁷ Objetivo apontado por Lelis (1992).

⁸ Objetivo apontado por Mendonça (1991).

⁹ Apontado por Cardoso (1991).

¹⁰ Citado por Oliveira (1991).

¹¹ Apontado por Lelis (1992).

¹² Citado por Kramer (1989).

¹³ Citado por Kramer (1989).

¹⁴ Citado por Kramer (1989).

No entanto Alarcão (2008), ao comentar o paradigma da racionalidade reflexiva de Schön, aponta certo desencanto dos pesquisadores portugueses e brasileiros com os resultados atuais das pesquisas, considerando como principal fator dos fracos resultados as mudanças do papel do professor na sociedade atual.

Pode-se supor, também, que os fracos resultados obtidos com os trabalhos de pesquisa sobre professores reflexivos seja causado pela realização de atividades de reflexão sobre representações mal ou deficientemente construídas pelos professores em sua formação inicial, o que lhes impede ou dificulta a compreensão dos problemas reais a serem enfrentados no campo profissional.

Considerando o panorama da formação inicial apresentado e o da formação continuada ou em serviço descrita é possível supor que para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares – o professor precise contar com uma formação continuada proporcionada pelos sistemas educacionais, e de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, para a reflexão coletiva entre seus pares sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação e para a construção da sua autonomia e da interação profissional.

2.4 APRENDIZAGEM

Para encontrar o conceito atual de aprendizagem buscou-se a pesquisa de três entidades Norte-Americanas (os Comitês de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional e a Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento) que se uniram ao Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos para realizar um estudo publicado pela primeira vez em 2000 e traduzido para o português em 2007 sob o título “Como as Pessoas Aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola”. O trabalho, realizado durante dois anos, teve como objetivo levantar a evolução científica ocorrida nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir do final do século XX, tomando por base as novas teorias da aprendizagem. Esse levantamento congregou informações pertinentes e confiáveis sobre a aprendizagem, sobre a análise comportamental de alunos, sobre as metodologias dos professores e dos instrumentos de ensino que possibilitaram uma previsão dos

rumos da aprendizagem, conforme consta na apresentação da obra (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Acredita-se que essa obra constitui-se em uma revisão atual sobre o tema, motivo pelo qual ela foi tomada como principal fonte para fundamentação desta pesquisa.

O final do século XX marcou a universalização do acesso das crianças brasileiras à escola de ensino fundamental. No entanto somente no início do século XXI é que a sociedade tomou conhecimento, através das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, realizadas respectivamente pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que o acesso à escola não foi acompanhado pelo **direito de aprender** dos alunos. Em parte, isso pode ter ocorrido porque durante a maior parte do século XX o enfoque principal da educação foi para o **processo de ensinar**.

Embora os termos ensinar e aprender, ensino/aprendizagem ou ensino-aprendizagem apareçam com freqüência nos textos acadêmicos das últimas décadas que tratam sobre a formação dos professores a ênfase nas práticas didáticas daquele período comprovam que elas estavam realmente voltadas para o primeiro termo: “ensino”. Prova disso é que se afirma ainda hoje que a função da Universidade se baseia em um tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão. Portanto, considerando como verdadeira essa afirmação, seria válido concluir que promover, facilitar ou mediar a aprendizagem não está entre as funções da Universidade?

Nesse caso, a aprendizagem estaria sendo considerada não como uma ação pessoal a ser desenvolvida e sim como uma aquisição decorrente direta do ensino, acepção que remonta às concepções tradicionais de ensino do século XVIII, que considerava que a aprendizagem decorria da transmissão do adulto.

Destaca-se que para Rocha (1980), no paradigma behaviorista, surgido no início do século XX, a aprendizagem foi definida como “uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada” (ROCHA, 1980, p 28). Além disso, aponta o autor, o ensino é visto como um arranjo e planejamento de contingência de reforço que deve estar sob a responsabilidade do professor, ou seja, pessoa que deve assegurar a aquisição do comportamento. Assim os comportamentos desejados são

instalados e mantidos e os comportamentos indesejados são eliminados por condicionantes e reforçadores arbitrários, externos, tais como: recompensa e castigos.

Com relação às forças externas, essas sim parecem ser de conhecimento e de uso dos professores ainda hoje, sendo muito aplicadas em nossas escolas, principalmente as forças relacionadas aos castigos. As crianças de hoje sabem muito bem o que é perder o recreio: ficar na sala de aula copiando do quadro as tarefas passadas pela professora, ou ainda, deixar de sair para brincar por ter apresentado comportamentos considerados indesejáveis.

Os professores, no entanto, parecem desconhecer o que um dos principais expoentes dessa teoria, Thorndike, afirmou: que eram as recompensas que aumentavam a força das conexões entre estímulos e reações e portanto, muito mais interessantes para produzir aprendizagem.

Os autores da principal obra empregada como fundamentação deste trabalho destacam que os críticos do behaviorismo apontam que as suas limitações são provenientes do seu foco sobre as condições de estímulos observáveis e dos comportamentos associados a essas condições. Com essa orientação os estudos sobre outros fenômenos como compreensão, raciocínio e pensamento – fenômenos importantes e vitais para a educação – tiveram seus estudos dificultados por se tratarem de fenômenos difíceis de serem diretamente observados. Mesmo assim consideram que o rigor científico na observação do comportamento é considerado como uma preciosa contribuição dessa concepção para a psicologia.

Por outro lado, acrescentam Bransford, Brown e Cocking, a complexidade de compreender os seres humanos e seus ambientes originou um novo campo de estudos, no final da década de 50: a ciência cognitiva. Para dar conta de seus propósitos – o de estudar o funcionamento mental e testar suas teorias sobre o pensamento e a aprendizagem – a nova ciência surgiu com uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo a antropologia, a lingüística, a filosofia, a psicologia do desenvolvimento, a ciência da computação, a neurociência e outros ramos da psicologia.

Segundo os autores citados o emprego de novas ferramentas experimentais, metodologias e modos de postular teorias possibilitaram que os cientistas

cognitivistas realizassem estudos sérios sobre o desenvolvimento mental, e principalmente nos últimos anos, apontam que foram de grande valia as pesquisas sobre a importância dos contextos sociais e culturais de aprendizagem, como os desenvolvidos por B. Rogoff et al em 1990, em “Pensando a Aprendizagem: Desenvolvimento Cognitivo em Contexto Social”.

Atualmente boa parte dos psicólogos admite que os pesquisadores cognitivistas ao estudarem a aprendizagem conseguiram enriquecer as tradicionais pesquisas experimentais behavioristas com a introdução das suas rigorosas metodologias de pesquisa qualitativa.

Para Bransford, Brown e Cocking (2007) a grande contribuição da nova ciência da aprendizagem foi sua ênfase na aprendizagem com compreensão, embora admitam que os contextos escolares atuais não valorizem esse estudo, porque esta capacidade tem pouca importância nos currículos em uso. Em geral, o que se avalia mais nas escolas é a capacidade de memória e reprodução.

Ao destacar de forma negativa a cobrança excessiva de conteúdos memorizados nos currículos escolares os pesquisadores não negam a importância do conhecimento dos fatos para o pensamento e a solução de problemas. Apresentam inclusive várias pesquisas sobre a competência em áreas como a história, ciências e matemática dando conta que o pensamento e a solução de problemas dependem muito da riqueza de um corpo de conhecimentos sobre o assunto. No entanto também revelam que nessas pesquisas o conhecimento dos especialistas está associado e organizado em torno de conceitos importantes e bem estruturados, ou seja, esses conhecimentos não são adquiridos pela memorização de um amontoado de fatos desconexos. O entendimento e a transferência dos conhecimentos estão na dependência da especificação dos contextos em que tais conhecimentos são aplicáveis e não apenas na capacidade de recordar fatos.

Os autores afirmam que a aprendizagem depende do conhecimento prévio das pessoas e por isso a nova ciência deu grande importância ao entendimento, ao focar sua atenção nos processos do conhecimento, como afirmam Piaget (1977 e 1978) e Vygotsky (1989 a e b).

Para os autores os cognitivistas consideram que os seres humanos são seres ativos que estão sempre buscando informações do meio guiados por objetivos, de

tal forma que ao atingirem a escolaridade superior demonstram terem adquirido uma vasta quantidade de conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios. E ao longo da vida estes elementos coletados influenciam e diferenciam as capacidades de recordação, raciocínio, solução de problemas e aquisição de novos conhecimentos.

Destacam também os autores que mesmo os recém-nascidos não nascem “tábulas rasas”, como entendia John Locke, no século XVII. Ao contrário, eles se comportam como aprendizes ativos, em um mundo que não é um caos de ruídos e burburinho, onde cada estímulo é independente e igualmente saliente. Afirmam que o cérebro de um recém-nascido é biologicamente preparado para dar prioridade a certos tipos de informação e não a outras. E que as crianças pequenas revelam uma inclinação positiva para aprender, desde muito cedo e com relativa facilidade, alguns tipos de informação que foram identificadas como “domínios privilegiados”, e entre os quais merecem destaque: “a língua, os conceitos básicos referentes aos números, às propriedades físicas e o movimento de objetos animados e inanimados” (BRANSFORD; BROWN E COCKING, 2000, p 116).

Os pesquisadores complementam que, de forma geral, a visão contemporânea sobre a aprendizagem é que as pessoas para aprender elaboram o novo conhecimento e o entendimento tomando por base o que já sabem e aquilo em que acreditam. Entre os teóricos que concordam com essa afirmação, encontram-se Piaget (1977, 1978) e Vygotsky (1989 a, b).

Uma consequência pedagógica da afirmação de que um conhecimento novo deve ser elaborado a partir do conhecimento existente, apontam os autores, é que os professores precisam prestar atenção nos entendimentos incompletos, nas crenças falsas e nas interpretações ingênuas que os alunos trazem sobre os assuntos que a escola pretende que eles aprendam. Prestar atenção, neste contexto, significa conhecer essas idéias e partir delas para ajudar os alunos a atingirem uma compreensão mais madura. Reconhecem, no entanto, que essa tarefa não é fácil de ser efetivada, principalmente se considerar-se o que pesquisas

famosas como a de Flanders (1970)¹⁵ constataram: nas aulas do tipo tradicional a maior parte do tempo, cerca de 70%, é ocupada pela fala do professor.

Em levantamento pessoal realizado com os alunos do 3º. ano de Pedagogia, na disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, nos anos de 2006 e 2007, também se constatou que nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Curitiba cerca de 80% do tempo da jornada diária de quatro horas é dividido entre a fala do professor e a cópia de textos e exercícios do quadro de giz (BRANCO, 2007).

Apontam Bransford, Brown e Cocking (2000) que a consequência de se ignorar as crenças iniciais dos alunos é não garantir a compreensão adequada dos assuntos tratados, ou ainda, que a compreensão que os alunos desenvolvem poderá ser muito diferente da pretendida pelo professor. E nesse caso a compreensão adquirida pelos alunos pode constituir-se em um sério obstáculo para uma compreensão dos conteúdos escolares porque os estudantes não se dão conta que não sabem.

Relato interessante nesse sentido é feito pelos autores, sobre um livro de literatura infantil, “Peixe é Peixe”, de LIONNI (1998) que retrata a amizade entre um peixe e um girino no fundo de uma lagoa. O peixe tinha curiosidade em conhecer a terra mas sabia que não poderia ir lá porque só consegue respirar sob a água. No entanto o girino, ao crescer e tornar-se uma rã, foi visitar a terra.

Voltou algumas semanas depois e relatou as novidades ao amigo. Descreveu várias coisas: pássaros, vacas e pessoas. As ilustrações do livro mostram as representações que o peixe imagina para cada uma das descrições da rã, e como se pode ver, cada representação do peixe retrata um elemento de sua própria espécie, imagens de peixes semelhantes a si próprio adaptadas – com o conhecimento que ele, peixe, detinha – para se ajustar às descrições feitas pela rã.

¹⁵ FLANDERS, N. A. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Publishing Company, 1970.

ILUSTRAÇÃO 1 - Imagens digitalizadas do livro “Peixe é Peixe”



As pessoas são imaginadas como peixes que andam sobre pernas; as aves são peixes com asas, e as vacas são representadas como peixes com úberes. A estória retrata a impossibilidade de se imaginar o nunca visto, porque a interpretação das experiências reais condiciona as interpretações futuras. As pesquisadoras acharam interessante oferecer a visualização das imagens do livro comentado nessa pesquisa pelo enriquecimento que as imagens representaram para suas próprias reflexões.

Os autores apresentam pesquisas comprovando que os alunos aprendem mais e melhor quando seus conhecimentos e crenças iniciais são considerados, quando eles são utilizados como ponto de partida para uma nova informação e principalmente, quando se acompanha as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui. No entanto se o professor partir para a instrução sob a forma de aula expositiva com freqüência colhe mal resultado. Isto porque até mesmo para a audição de uma aula expositiva é necessário o envolvimento ativo de construção do novo conhecimento, o que não ocorre nessas oportunidades. O ensino expositivo pode dar algum resultado depois que os alunos já tentaram por si

compreender a informação veiculada, ou seja, quando eles já realizaram previamente algumas ações tentando entender o que lhes está sendo explicado.

Entende-se que os professores alfabetizadores encontram na teoria da Psicogênese da Escrita Alfabética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky um exemplo de crenças dos alunos e de como elas podem contribuir, se consideradas, no desenvolvimento da aprendizagem da escrita pelos alunos.

As crianças iniciam sua compreensão do sistema da escrita distinguindo o icônico – o desenho – do não-icônico – escrita. No entanto, na continuidade, as crianças elaboram a “hipótese quantitativa”, acreditando que são necessárias no mínimo três letras para produzir uma escrita com significado que “diga alguma coisa”. Essa hipótese não é verdadeira sob a ótica lingüística, porém considerá-la é permitir que as crianças escrevam fazendo uso dela, inicialmente, em vez de submetê-las a um método silábico que inicia apresentando as vogais – uma letra só – e as famílias silábicas canônicas: o conjunto de duas letras (uma consoante e uma vogal) – elementos que contrariam a hipótese infantil em construção. Esta situação já havia sido encontrada em outra pesquisa realizada, constatando que quando as crianças estão recebendo a instrução sobre as vogais na escola e são solicitadas a produzir escritas espontâneas empregam sempre um conjunto de três ou mais vogais: “aou”, “aiou” ou “aeiou”, e nunca apenas uma ou duas vogais (BRANCO, 1991).

Da mesma forma, considerar como válidas as hipóteses elaboradas pelas crianças no período pré-silábico – hipóteses quantitativa, qualitativa e do realismo nominal – leva o professor a recusar-se a iniciar o trabalho da alfabetização empregando um método fônico porque nesse momento, segundo FERREIRO (1985), as crianças estão construindo as concepções básicas sobre o sistema da escrita alfabética e com a atenção totalmente voltada para o aspecto gráfico da escrita: preocupam-se com o traçado, com a quantidade e com a variação das letras. No período pré-silábico as crianças estão ainda bastante distantes da dimensão fonêmica do sistema da língua escrita.

No entanto isso não significa deixar nesse período inicial as crianças produzindo escritas espontâneas o tempo todo, ou deixar de trabalhar sistematicamente com os fonemas da língua, ou ainda, esperar que elas os

descubram por si mesmas – porque dificilmente o farão – e sim fazê-lo apenas quando as crianças estiverem próximas de atingir a compreensão silábica.

Desenvolver muitas atividades de leitura e escrita e monitorar o avanço da construção infantil sobre a língua escrita pelas crianças ajustando as instruções, os instrumentos e a metodologia do ensino, em cada uma das fases, é uma forma eficiente de garantir a compreensão das crianças sobre esse objeto de conhecimento.

Outro fator considerado importante na aprendizagem, apontada pelos autores, é que ele seja um “aprendizado ativo”, considerando sob essa designação a importância de se desenvolver estratégias de ensino que ajudem as pessoas a assumirem o controle de sua aprendizagem. Recomendam que as pessoas devam aprender a reconhecer quando entenderam ou quando precisam de mais informações.

Afirmam os autores que os estudos sobre essa questão foram realizados sob a denominação de “metacognição”, que se refere à capacidade da pessoa prever o próprio desempenho em tarefas diversas. As estratégias sugeridas para o desenvolvimento dessa capacidade empregam “práticas que focalizam a criação de sentido, a auto-avaliação e a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado” (BRANSFORD; BROWN e COCKING, 2007, p 30). Acrescentam ainda, com base em estudos de PALINSCAR & BROWN, 1984¹⁶, que o emprego dessas práticas revelou o aumento do grau de transferência da aprendizagem para novos cenários e eventos.

Destacam os autores que em todos os campos do conhecimento humano a ciência cognitivista está trabalhando para descobrir como se pode melhorar significativamente a capacidade das pessoas tornarem-se aprendizes ativos, empenhados em aprender assuntos complexos e mais bem preparados para transferir o que aprenderam para novos problemas e cenários.

Mostram também os pesquisadores que um dos benefícios apontados no emprego do conhecimento de como as pessoas aprendem é o de ordenar as diferentes estratégias de ensino em relação aos objetivos visados.

¹⁶ PALINSCAR, A. S. e BROWN, A. L. “Reciprocal Teaching of Comprehension Monitoring Activities, in *Cognition and Instruction*, nº. 1, 1984

Considerando-se as variadas estratégias de ensino disponíveis – aula expositiva, estudo de texto, inquirição, ensino apoiado pela tecnologia, ensino centrado no indivíduo, ensino centrado em grupos cooperativos, etc – os autores indagam se algum deles é realmente melhor que o outro. Ou se a aula expositiva é tão pouco produtiva como muitos asseveram. Ou ainda, se o uso dos computadores ajuda ou prejudica.

Diante dessas indagações a conclusão que apresentam é que as perguntas são inadequadas. Perguntar qual é a melhor técnica de ensino equivale a perguntar qual ferramenta é melhor: o martelo, a chave de fenda, uma faca, ou um alicate. Para concluir qual a resposta correta depende-se de determinar qual a tarefa que se tem para realizar e dos materiais disponíveis. Se o objetivo for transmitir novas informações, despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ou ainda aguçar as faculdades críticas dos alunos, tanto os livros quanto as aulas expositivas podem dar bons resultados. Exemplo disso é o interesse que se consegue nas classes de alfabetização, quando se disponibiliza livros variados para as crianças fazerem suas escolhas de leitura, ou ainda, quando o professor lê para ou com os alunos, os livros por eles escolhidos.

Porém, se o que se pretende for retirar as idéias pré-concebidas, melhorar o nível de compreensão dos alunos, ou ainda, ajudá-los a perceber a importância de utilizar estratégias metacognitivas para monitorar sua aprendizagem, essas estratégias não têm qualquer valor. Da mesma forma as experiências práticas podem ser das maneiras mais eficientes para fundamentar o conhecimento emergente, porém sozinhas elas não são capazes de provocar a compreensão conceitual subjacente que ajuda a generalização. Para que as experiências práticas sejam eficientes elas precisam ser organizadas previamente tendo em vista os objetivos visados e analisadas logo após sua realização. Por exemplo: a realização de uma visita ao zoológico com as crianças. Antes do passeio é preciso organizar o roteiro do passeio, o levantamento do local, dos animais que existem no local, dos dias da semana e dos horários permitido para a visita, do tempo que os alunos podem dispor para a visita – meio dia? o dia todo? – etc. Este estudo prévio pode encaminhar as crianças a buscarem informações do zoológico sobre sua fauna, buscar nas enciclopédias informação sobre os costumes e o “*habitat*” natural dos

animais que serão vistos. Tais levantamentos permitirão que durante a visita as crianças possam verificar se os animais estão adequadamente acomodados, os alimentos que estão comendo, o horário em que os animais ficam mais ativos, etc, bem como elas poderão entrevistar tratadores e veterinários sobre curiosidades a respeito da rotina dos animais. No retorno a reunião dos dados prévios com os coletados na visita permitirá aos alunos, com o auxílio da professora, chegar a algumas conclusões sobre o ajustamento dos animais ao zoológico, e até por decidirem pela realização de ações em defesa dos animais, se concluírem que algumas instalações não estão adequadas, por exemplo.

Outra mostra de atividades práticas conhecidas são as propostas de atividades em oficinas, pelas quais os professores demonstram grande apreço quando freqüentam cursos de formação. Apesar delas despertarem interesse poucas experiências desenvolvidas dessa forma incorporam-se realmente ao trabalho pedagógico de rotina. Em parte porque as oficinas não foram previamente planejadas e porque não se prevê e não se realiza, ao término da oficina, uma análise das possibilidades e da adequação da atividade ao estágio de desenvolvimento dos alunos. Essa tarefa fica ao encargo da professora – com a formação precária que detém – que quando consegue aplicar os conhecimentos vivenciados faz isso como uma “cópia-transmissiva”, ou seja, aplica em seus alunos a atividade tal como foi vivenciada por ela – uma pessoa adulta – sem realizar qualquer adequação da atividade às condições de desenvolvimento dos alunos.

2.4.1 O TEMPO E A APRENDIZAGEM

Considerou-se que a relação entre o tempo e a aprendizagem seja um fator importante para ser destacado na Educação Integral, razão pela qual foi incluído nesta pesquisa.

Ao longo dos anos, tendo em vista a necessidade de cada vez mais e melhor preparar as crianças e jovens para enfrentarem os desafios que a sociedade lhes propunha, as escolas foram organizando currículos que foram incluindo uma gama cada vez maior de conteúdos a serem ensinados.

Partindo das áreas acadêmicas básicas da Linguagem, da Matemática e das Ciências foram se acrescentando a História, a Geografia e ainda as Artes, a

Educação Física, as manifestações culturais, desportivas e até religiosas. Além disso cada uma das áreas foi definindo seus conteúdos e acrescentando novas exigências, por força do avanço do conhecimento científico e dos papéis que estão reservados aos cidadãos em suas sociedades. Para citar-se apenas a área da linguagem, que inicialmente estava voltada para o ensino da leitura e da escrita, hoje também está entre suas tarefas o desenvolvimento da oralidade e das linguagens adequadas ao contexto de uso como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ainda nessa área de conhecimento verifica-se a necessidade imposta pelo domínio dos novos instrumentos tecnológicos da leitura e escrita – os computadores – cada vez mais conteúdos estão sendo acrescentados aos currículos escolares.

No entanto a preocupação com o aumento de conteúdos não foi acompanhada da necessária reflexão sobre o tempo necessário para o seu desenvolvimento; mesmo considerando que esses acréscimos foram feitos sob a concepção subjacente da pedagogia tradicional da transmissão, ainda assim o tempo disponível na jornada escolar, para dar conta de tantos conteúdos, foi se tornando cada vez mais escasso.

Portanto que o tempo disponível para a pura e simples transmissão de conteúdos já não é suficiente é de fácil constatação. Porém pouco se encontra sobre a consideração importante que se tem hoje sobre o que seja ensinar. A compreensão de que ensinar não é apenas transmitir – no sentido de encher a mente vazia do aluno – como afirmava Locke no século XVII, com sua teoria da “tabula rasa” – mas principalmente, de que ensinar é a ação a ser desenvolvida pelos que sabem para ajudar os iniciantes a aprenderem, que já está estabelecida desde a década de 30 do século XX, quando Jean Piaget divulgou seus estudos sobre a Teoria Construtivista, dando conta que a mente das crianças se definia por estruturas cognitivas complexas.

Observando detalhadamente bebês e questionando cuidadosamente crianças, Piaget construiu sua teoria afirmando que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de estágios, cada um envolvendo esquemas cognitivos diferentes. Registrando as ações dos bebês ele descobriu que eles eram seres ativos, conscientes, e orientados na busca do ambiente que favorecesse seu

desenvolvimento intelectual. O pesquisador suíço concluiu então que as representações iniciais de objetos, espaço, tempo, causalidade e personalidade eram elaboradas ou construídas, gradualmente, durante os dois primeiros anos de vida.

Piaget concluiu que

o mundo dos bebês é uma fusão egocêntrica dos mundos exterior e interior, e que o desenvolvimento de uma representação precisa da realidade física depende da coordenação gradual dos sistemas de visão, audição e tato (apud Bransford, 2007, p 114)

reforçando a idéia de que os bebês são agentes ativos e competentes de seu próprio desenvolvimento intelectual e que não estão à espera, passivamente, de serem abastecidos com os conhecimentos que a sociedade lhes quer impor.

Outros pesquisadores, depois de Piaget, e entre eles Gibson (1969); Brunner (1972) e Gardner (1991, apud: BRANSFORD et al, p 114) dedicaram-se a estudar como os bebês começam a integrar a visão e o som e a explorar seu mundo perceptivo. Os teóricos da aprendizagem perceptiva consideraram que a aprendizagem dos recém-nascidos avançava rapidamente graças aos padrões iniciais de exploração de que os bebês dispõem e empregam para obter as informações sobre os objetos e eventos do seu mundo perceptivo.

Os psicólogos cognitivistas das teorias do processamento das informações, ao estudarem a mente como um computador que processa informações e soluciona problemas, também contribuíram para solidificar e popularizar as idéias do papel ativo dos aprendizes e do desenvolvimento cognitivo humano.

Em que pese existirem importantes distinções entre essas teorias todas enfatizam a importância de considerar as crianças como aprendizes ativos, capazes de fixar objetivos, planejar e fazer correções ao reunirem e organizarem materiais. Assim, concluem Bransford, Brown e Cocking:

O desenvolvimento cognitivo envolve a aquisição de estruturas de conhecimento organizadas, como, por exemplo, conceitos biológicos, uma percepção incipiente dos números e noção de física elementar. Além disso, o desenvolvimento cognitivo envolve a aquisição gradual de estratégias de recordação, compreensão e resolução de problemas (BRANSFORD et al, 2007, p 115).

Outro pesquisador a concordar com o papel ativo dos aprendizes foi Vygotsky (1989), ao indicar outros suportes para a aprendizagem. Seu interesse pelo papel do ambiente social, dos instrumentos e artefatos culturais e principalmente sobre o papel das pessoas como agentes do desenvolvimento do raciocínio infantil orientou suas pesquisas sob essa ótica e ampliou consideravelmente as idéias desenvolvidas anteriormente sobre a competência das crianças.

Pesquisas mais atualizadas sobre essa perspectiva foram realizadas por Newman et al. (1989); Moll e Whitmore (1993); e Rogoff e Wertsch (1997) apud: BRANSFORD et al, 2007, p 115.

Bransford et al comentam que talvez a idéia mais influente de Vygotsky para a psicologia do desenvolvimento, ainda hoje, seja a da “zona do desenvolvimento proximal”, aquela que se refere à faixa de competência em que o aprendiz pode aprender em um ambiente de suporte e com o auxílio de outros – companheiros, pais e parceiros mais capazes – que estimulam e ampliam os esforços da criança para aprender. Afirmam também que foi Vygotsky o responsável por colocar em destaque a importância “das relações entre as situações de ensino e aprendizagem formais e informais e a cognição distribuída entre pessoas e instrumentos” (Bransford, 2007, p 115), que influenciou sobremaneira as pesquisas sobre o papel de outros suportes como a televisão, os livros, os vídeos e outros equipamentos tecnológicos na aprendizagem.

Pesquisas realizadas no contexto da teoria Behaviorista, no início do século XX, por Thorndike, apontaram a importância da transferência da aprendizagem afirmando que a continuidade da aprendizagem dependia da transferência do aprendido em uma situação para outra situação nova. O trabalho de Thorndike ignorava o papel do aprendiz e enfatizava o exercício e a prática ao afirmar que o grau de transferência entre a aprendizagem inicial e a posterior dependia da combinação entre os elementos no decorrer dos dois eventos. Ele supunha que os fatos e as habilidades específicas eram os elementos essenciais na aprendizagem. Por exemplo, na alfabetização, Thorndike acreditava que a habilidade para escrever as letras do alfabeto era útil para escrever palavras. Hoje se sabe que a escrita não é uma habilidade motora e sim uma construção conceitual, como revelou Ferreiro (1985).

No entanto, outros pesquisadores mais atuais como Singley e Anderson (1989) apud BRANSFORD et al, 2007, p 95, voltaram a estudar a questão da transferência da aprendizagem enfatizando o papel do aprendiz, trazendo uma grande contribuição para esse tema na educação. Entre suas conclusões encontram-se:

- a) A aprendizagem inicial é necessária para a transferência;
- b) O conhecimento excessivamente contextualizado pode reduzir a transferência; e as representações abstratas do conhecimento podem ajudar promover a transferência.
- c) A transferência é um processo ativo e dinâmico, mais do que um produto final passivo de um conjunto específico de experiência de aprendizagem.
- d) Toda aprendizagem nova envolve a transferência com base na aprendizagem prévia, e esse fato tem conseqüências importantes para o projeto de instrução que ajude os estudantes a aprender. (Bransford et al., 2007, p 78 e 79)

Esses resultados confirmam que aprender é uma construção pessoal, ativa e gradativa, pois o primeiro fator apontado para influenciar a transferência bem sucedida é o grau de domínio que se tem do assunto original, porque sem um nível adequado de aprendizagem não se pode esperar a transferência. Isso talvez explique, ao menos em parte, a grande dificuldade que têm os professores em abandonar as velhas e ultrapassadas práticas pedagógicas nas classes de alfabetização. Como são egressos de uma escola centrada na repetição e na memorização, mesmo participando de cursos que veiculam abordagens com bases científicas para o trabalho da alfabetização, ao voltarem para suas classes continuam empregando os métodos silábicos e utilizando as atividades de cópia descontextualizada.

Outro fator importante sobre a capacidade de transferir a aprendizagem inicial é que “a capacidade de transferência depende do grau em que as pessoas aprendem com compreensão, em vez de meramente memorizar uma série de fatos ou seguir um conjunto fixo de procedimentos” (BRANSFORD et al. 2007, p 82).

Esse segundo fator complementa o anterior mostrando que a memorização só é importante quando é realizada após a aprendizagem com compreensão, porque pode garantir uma automatização dos procedimentos, porém quando se busca memorizar aprendizagens mecânicas ela é totalmente improdutiva e prejudicial.

O terceiro fator apontado para a transferência da aprendizagem é o tempo que se leva para aprender assuntos complexos, que foi exemplificado com o jogo do xadrez. Porém a conclusão genérica é de que

em todos os domínios de aprendizagem, o desenvolvimento da competência acontece apenas com grande investimento de tempo, e a quantidade de tempo exigida para a aprendizagem do material é aproximadamente proporcional à quantidade do material a ser aprendido. (BRANSFORD et al., 2007, p 82/83)

Como se pode perceber esse fator enfatiza a importância do tempo para a aprendizagem, ênfase que já era dada pelos pesquisadores behavioristas. A escola tradicional é que acreditava que a aprendizagem era decorrente da transmissão e não se preocupava com o tempo.

Ainda sobre a questão do tempo é interessante o destaque feito por Ericsson et al., cuja pesquisa procura refutar a idéia que algumas pessoas têm de que os que possuem talento para uma determinada aprendizagem aprendem com mais facilidade e menor esforço. Acrescenta, ainda, que “mesmo indivíduos talentosos precisam de muita prática para desenvolver sua competência.” (ERICSSON et al, apud: BRANSFORD,2007, p.83).

E talvez o pouco tempo da jornada escolar dos estudantes brasileiros possa ajudar a explicar os baixos desempenhos apresentados nos testes aplicados pelo MEC/INEP. Com uma aula de leitura por semana e a ausência de biblioteca nas escolas é quase impossível melhorar o desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, a obra elaborada pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, sobre como as pessoas aprendem, destaca que a crise da escola e do conhecimento se deve justamente ao pouco uso das descobertas científicas sobre a aprendizagem, já disponíveis há quase um século.

Assim, se as escolas pretenderem desenvolver com competência sua tarefa deverão considerar não apenas os conteúdos, mas também a capacidade da criança para aprender e principalmente as condições e características de como se dá a aprendizagem.

A aprendizagem sustentada pelas pesquisas científicas é a desenvolvida pelo próprio aprendiz com a ajuda de suportes, instrumentos e pessoas, ao longo de explorações, experimentações e compreensões que se repetem e se estruturam

progressivamente, o que implica dizer, entre outras coisas, que ela ocorre num período muito mais longo que o considerado necessário para a simples transmissão ainda vigente em nossas escolas.

2.5 ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita enfocadas nos programas de alfabetização é a que maiores problemas apresenta na escolarização das nossas crianças, por isso inúmeras tentativas de formação de professores – quer nas Universidades, quer nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras – têm sido realizadas ao longo dos últimos sessenta anos, como nos aponta a pesquisadora Vera Candau . O curioso nesse transcorrer é a constatação de que

os professores das séries iniciais têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento e que quando tem melhor domínio de tais conteúdos, seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas (CANDAU,1996, p 155)

tem sido uma constante. Ela destaca ainda que as inúmeras tentativas de mudança dos currículos das Escolas Normais e dos cursos de Licenciatura não conseguiram solucionar esse problema. Qual a razão dessa persistência?

Julga-se que uma revisão das transformações sofridas pelo campo teórico da aprendizagem e alfabetização naquele período pode oferecer algumas pistas.

Alfabetizar ou ensinar a ler e escrever é considerada tradicionalmente uma habilidade dominada por professores alfabetizadores que manejam um determinado método de ensino, de acordo com as teorias vigentes, principalmente sobre a linguagem e sobre o aprendiz. Segundo esse conceito essa habilidade é quase tão antiga quanto o próprio alfabeto porque desde que ele foi formalmente constituído surgiu a necessidade de transmiti-lo às gerações mais novas.

Para refletir sobre a alfabetização é preciso caminhar por sua história e verificar as teorias que lhe serviram de sustentação como forma de estabelecer parâmetros para uma atuação bem sucedida nos dias de hoje.

A teoria mais conhecida que fundamenta esse ensino, segundo Bellenger (1978), é a dos métodos sintéticos e remonta à antiga Grécia. Essa teoria, também conhecida como tradicional, considerava que o conhecimento era uma cópia do real,

externo ao sujeito, e era introjetado aos poucos, como em “doses homeopáticas”, através de muito treino de memorização. Prova disso, comenta Bellenger, são os papiros da antigüidade, encontrados em escavações, mostrando que primeiro se estudavam as séries de monossílabos e depois as palavras, das mais simples para as mais longas.

O método de alfabetização utilizado na época, segundo o autor, fazia com que a instrução partisse da letra para chegar ao texto, passando antes pela junção das sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases. Cada uma das etapas era objeto de longo treino de reconhecimento e memorização. Primeiramente foram os jovens a clientela das classes de alfabetização e posteriormente as crianças, que eram levadas a fazer recitações em voz alta e até a cantar as letras, de frente para trás e de trás para frente, para garantir o aprendizado.

Quando os gregos acrescentaram as vogais ao alfabeto semítico (que era composto somente de consoantes), transformando-o em um conjunto de vinte e quatro letras, o ensino teve seu tempo aumentado, mas o método permaneceu o mesmo. Uma curiosidade é que as vogais representavam as notas musicais e eram, portanto, sete.

Essa mesma teoria, informa Bellenger, muito tempo depois, já no século XVII, foi definida por John Locke, e ficou conhecida nos meios educacionais como a “teoria da tábula rasa”. Ela considerava que o homem ao nascer trazia apenas possibilidades, sendo que os conhecimentos eram adquiridos através dos sentidos, aos poucos, e ao longo da vida. A essa teoria juntou-se a teoria cartesiana, que resumidamente resultou nas recomendações para a alfabetização, da seguinte forma:

dividir as dificuldades, em partes, em tantas parcelas quanto possível, começar pelas mais fáceis de conhecer, recusar sistematicamente ao aprendiz a assistência do contexto e forçá-lo assim a resolver as dificuldades uma por uma (BELLENGUER, 1978, p 55)

O autor acrescenta que essas teorias fundamentaram as práticas de alfabetização desde meados do século XVII, XVIII até meados do século XIX, no período que a história registra como sendo “os séculos de ouro dos métodos sintéticos”. Complementa que por volta de 1850 apareceram na Alemanha, na Inglaterra e na França os métodos silábicos, que só foram introduzidos nas escolas

brasileiras por volta de 1920. Como se pode constatar o referencial teórico deste método é o mesmo dos anteriores, só que em vez de proceder ao estudo das sílabas isoladas o que se sugere é trabalhar as vogais e logo em seguida associá-las a uma consoante, formando a família silábica, como: BA, BE, BI, BO, BU, etc., para em seguida agregar algumas palavras isoladas formadas com a família silábica em estudo, como: BEBÊ, BABÁ, BABA, BOA e BOI. O auge é a composição de frases com essas palavras: A babá é boa. O bebê baba. O boi baba. Tem este referencial teórico o livro mais vendido no Brasil até por volta de 1980, a cartilha Caminho Suave, cuja primeira lição é a que se expôs retro.

Continuando a caminhada pela história dos métodos de alfabetização Bellenger informa que no final do século XIX e início do século XX surgem, na Europa – Alemanha e França – os métodos globais. Para o autor, esses novos métodos representam uma verdadeira ruptura com a corrente de pensamento sintético. Para os defensores das novas idéias, a alfabetização deveria partir de palavras percebidas globalmente. As palavras empregadas deveriam ser familiares, pertencerem à linguagem das crianças e terem um valor afetivo. O professor devia explorar os recursos do jogo e da brincadeira, e a alfabetização não deveria ser uma imposição, seria antes uma atividade “não-diretiva”. A grande limitação desses métodos, segundo Bellenger, é que permaneciam na palavra como ponto de partida; aconselhavam o prolongamento do trabalho global, pelo máximo de tempo possível, e o retardamento do trabalho da decomposição da palavra em letras e sílabas. O autor comenta que posteriormente, surgiram defensores de que se usasse uma frase – retirada de uma história – como elemento de partida, e sugeriam que se passasse rapidamente à análise e à síntese.

O início do uso dos métodos globais foi difícil, segundo Bellenger, porque não se conseguiu eliminar as velhas rotinas e tampouco convencer os professores sem uma nova fundamentação teórica tão popular quanto o Behaviorismo/Estruturalismo que sustentava os métodos sintéticos. Para ele o grande debate travado entre educadores da época, já dentro do movimento da “Escola Nova”, foi sobre a eficácia dos métodos sintéticos e dos métodos globais, sem que fosse apontada a supremacia de qualquer dos métodos.

No entanto o autor aponta que os métodos globais se apoiaram em novas correntes filosóficas/pedagógicas e psicológicas defendidas por estudiosos da criança como Claparède, Decroly, Montessori, Piaget, Wallon e Freinet. Como essas novas teorias encontraram muita resistência fizeram com que também os métodos globais nunca tivessem alcançado ampla difusão e aceitação no mundo e no Brasil, acrescido ao fato deles não serem considerados tão simples e práticos de serem executados como os métodos sintéticos.

Nesse mesmo período, informa Bellenger, surge um novo grupo dos que defendem uma fusão dos dois métodos, os denominados métodos mistos. A orientação mais freqüente era que o ponto de partida fosse o global, passando depois à análise e à síntese. O que os diferenciava, na verdade, era o maior ou menor tempo dedicado ao trabalho com a palavra ou sentença, antes de passar para o estudo das unidades menores – sílaba e letra.

No entanto, independentemente de empregarem o método tradicional, os métodos sintéticos, os analíticos (globais), ou os mistos, o grande legado de toda essa trajetória, comenta Ferreira (1995), é o uso massivo das técnicas da cópia, da caligrafia, da letra cursiva e das cartilhas. A leitura e a escrita eram encaradas basicamente como o desenvolvimento de técnicas de codificação e decodificação.

A partir dos anos 40 do século XX surgiram novas contribuições da Psicologia para a alfabetização. Naquele momento, com a crescente expansão da escola pública no Brasil, os estudos voltados para os problemas da aprendizagem adquirem força tendo em vista o crescimento das reprovações na série inicial. Surgiram variados testes destinados a realizar diagnósticos sobre as causas do insucesso na alfabetização – como o TESTE A,B,C, de Lourenço Filho, que chegou a ser utilizado na Europa e até mesmo nos Estados Unidos, e o Teste Metropolitano de Prontidão de Ana Maria Poppovic – e eles assumem importante papel na organização das classes de iniciação escolar. Desses estudos o que se incorporou às práticas de alfabetização foram os exercícios de prontidão motora, visual, auditivo, etc, que passaram a ser utilizados como atividades introdutórias no início da escolarização.

A partir dos anos 70 do século XX novas contribuições aportam ao campo da alfabetização, no Brasil, provenientes dos estudos desenvolvidos na área da Lingüística. O tema da alfabetização recebe um tratamento separado para cada uma

das habilidades até então enfocadas conjuntamente. Passa-se a falar das habilidades de leitura e de escrita como habilidades específicas a serem desenvolvidas e não mais de técnicas, como informa Cagliari (1989).

A continuidade dos estudos da Lingüística aplicada à alfabetização culminou com a concepção adotada no final dos anos 90, nos documentos oficiais coordenados pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, estabelecendo que saber ler e escrever

é fazer uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão (MEC, 1997, PCN – Língua Portuguesa, p 30)

São também os lingüistas os primeiros a falar sobre a importância da utilização do texto como ponto de partida para a alfabetização, uma vez que só no texto se tem uma unidade de significado. Além disso, reforçaram que os aprendizes precisavam conviver com textos verdadeiros, aqueles que circulam na vida real, para que muito antes de saber ler eles fossem capazes de reconhecer os diferentes gêneros textuais. Isso ocorreria pela participação constante em sessões de leitura realizadas pelos professores. A escrita deixou de ser a simples cópia de textos organizados em função de uma determinada família silábica para assumir as características de um texto real e não um treino: a manutenção de uma correspondência, a organização das receitas do lanche ou da aula de culinária, a organização das letras de músicas conhecidas pela turma, a organização de notícias para o jornal mural, a redação de histórias para a confecção de livros, poesias escritas em cartões de cumprimentos e saudações, relatório de um passeio para manutenção do diário escolar, etc.

Outro conhecimento divulgado pelos lingüistas diz respeito à composição do texto, que dá conta que um texto é resultado da organização de idéias sobre um determinado tema. Para organizar as idéias de forma escrita utilizamos as nossas experiências e todos os conhecimentos de que dispomos sobre “as formas de dizer” determinada idéia, qual o objetivo da organização dessas idéias, e para quem se dirigem essas idéias. Depois de toda essa operação mental é que se passa à concretização das idéias utilizando-se dos instrumentos que são as palavras e as letras. Escrever é ter o que dizer para alguém de uma forma especial e visando um

determinado objetivo. Para escrever dessa forma é preciso desenvolver a competência discursiva. Essa concepção de texto é a que se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), que ainda hoje não foi assimilada porque contraria a prática centenária preconizada pelos métodos de alfabetização que ainda povoam o imaginário de grande parte dos professores. As cartilhas sugerem exercícios de composição de palavras a partir das sílabas ou letras, quando o que ocorre é que ao visualizar uma sílaba ou letra a criança precisa pensar nas palavras que ela conhece com aquela letra e então procurar se as outras sílabas necessárias para formar a palavra estão disponíveis para compor a palavra pensada. Na realidade, uma idéia – algo que está em nossa mente – toma existência concreta e se exterioriza quando é composta como palavra com sílabas e letras, e somente depois de escrita é que é possível fazer a decomposição da palavra em seus elementos constituintes. É o pensamento que comanda a ação, indo do todo para as partes. Exemplificando em outro campo, o da costura: é preciso se ter uma idéia de vestido, globalmente, para depois verificar as partes que o compõem: a gola, as mangas, o corpo, a saia, etc.

O inverso – juntar sílabas para formar palavras – é uma atividade de ensaio e erro ao acaso, que pode resultar em palavra ou não. É uma ação simples de associação, de juntar pedaços, e para juntar pedaços com sucesso é preciso dominar a arte de fazer essa junção, senão corre-se o risco de gerar aberrações. No caso do vestido é o domínio na arte de juntar as partes que faz a diferença entre uma costureira e uma modista. Portanto, a arte de juntar as partes (sílabas) para formar palavras é competência de quem tem amplo domínio da leitura e da escrita e isso não acontece com quem está aprendendo a ler e escrever.

Essa é também a concepção de texto adotada pelos Parâmetros Curriculares – Língua Portuguesa ao afirmar que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto... (ibid, p 36)

Nos anos 80 do século XX são divulgados também os estudos desenvolvidos na área da Psicolinguística pela pesquisadora Emília Ferreiro, enfocando a

psicogênese da língua escrita. Não se tratava de um novo método de alfabetização e sim de uma descoberta sobre como as crianças constroem suas idéias ao interagir com a leitura e a escrita. Até então pesquisador algum tinha perguntado a uma criança o que ela pensava sobre a escrita, como ela representava a escrita com a qual interagira em seu meio social, e como essas idéias evoluíam.

Vygotsky informa que seu companheiro de estudos, Luria, havia realizado uma pesquisa com crianças e escrito o texto intitulado “O desenvolvimento da escrita na criança” onde conclui “..no uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”... (LURIA, In: Vygotsky, 1930/1989, p 188), referindo-se ao ato de produzir traçados pictográficos e de escrita.

No entanto estudos de Ferreiro (1985) apontam que desde o início as crianças demonstram a compreensão possível sobre a escrita e que seu ato de escrever não é mecânico, é fruto dessa compreensão, peculiar e muito diferente da do adulto, e que a autora denominou de psicogênese. Seus estudos informam que a maioria das crianças, ao tomar conhecimento da escrita existente em seu entorno, passa a fazer representações gráficas utilizando traços retos e circulares, separados, em suas produções espontâneas. Inicialmente, e durante algum tempo, os aprendizes aplicam-se em descobrir os diferentes traçados existentes e não em inventar traçados novos, elaborando hipóteses e testando-as, para dessas experiências elaborarem hipóteses mais avançadas, adquirindo assim o domínio da escrita alfabética. Percebeu que em suas representações as crianças utilizavam sempre agrupamentos de letras e nunca escreviam uma letra sozinha.

Revelou também que na continuidade da interação com a lectoescrita – termo criado pela pesquisadora para se referir à aprendizagem da leitura e escrita – os aprendizes percebiam a relação letra/som de forma diferente da utilizada pelos métodos de alfabetização. As crianças relacionavam a emissão de uma sílaba a um traçado gráfico, independentemente da quantidade de fonemas existentes na sílaba. Aos poucos as escritas infantis adquirem a forma convencional, agregando uma quantidade cada vez maior de fonemas identificados. Portanto é a tentativa de compreender a escrita que leva a criança a fazer suas produções, e ao realizá-las, refletir sobre elas, e assim construir seu conhecimento.

O mais importante é o destaque de Ferreiro (1995) ao fato de que essa evolução ocorre na interação da criança com a leitura e a escrita. Não é, pois, um conhecimento acidental ou espontâneo, é um conhecimento que pode e deve ser auxiliado pela intervenção de informantes: crianças, pais e principalmente professores. É tarefa a ser realizada com objetivos claros e materiais adequados principalmente **pela** escola e **na** escola,

O novo olhar sobre a alfabetização demarca a compreensão de que o sucesso no ensino da leitura e da escrita só ocorrerá com a integração dos conhecimentos científicos produzidos na área da Pedagogia, da Psicologia, da Lingüística e da Psicolingüística aplicadas à educação, de forma interdisciplinar, para superar séculos de práticas tradicionais.

Que práticas tradicionais estão sendo questionadas?

A CÓPIA, que empregando pseudo-textos ou textos informativos, do gênero ponto, ainda é largamente utilizada pelas nossas escolas, nas classes de alfabetização e nas demais. Gasta-se a maior parte do tempo com essa atividade e quase nada com a leitura e a produção de textos. No entanto é na leitura que se encontram as formas escritas. É na leitura que se identificam as idéias e como se pode escrevê-las. A escrita, antes de ser a realização de um ato motor, é a seleção mental de signos organizados com um significado e memorizados visualmente. Ao precisar escrever a palavra CACHORRO o aprendiz não pode perder tempo procurando os sons da palavra, deve buscar em sua memória como é que ele viu essa palavra escrita, tal como fazem os escritores experientes. Não existe sustentação teórica para se ensinar a escrever apoiado na verbalização sonora/auditiva, porque não se escreve como se fala. A escrita brasileira é ortográfica, como nos revelam os lingüistas Cagliari (1989) e Faraco (1997). No entender de Cagliari (1989) “Existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar” (CAGLIARI, 1989, p 119); para escrever corretamente as palavras da nossa língua é preciso memorizar visualmente a forma de escrever uma palavra. Como escreverá a palavra “banana” um aprendiz que se basear em sua oralização? “BANÃNA”? É empregando esse mesmo recurso, a oralidade, que com freqüência as crianças escrevem as palavras “TAMBEIM” e “MUINTO”.

É preciso lembrar que das vinte e três letras do alfabeto brasileiro somente seis delas – B – D – F – P – T – V – podem ser consideradas biunívocas, isto é, apresentam um som para uma grafia e uma grafia para um som, independente do lugar da palavra em que apareçam. Todas as demais apresentam variações possíveis de dificultar sua utilização por um aprendiz. Ainda assim essas letras, colocadas aos pares – P e B; T e D, F e V – devido à proximidade nos lugares de articulação e nos modos de articulação e fonação, em relação ao aparelho fonador (Cagliari, 1989, p 55), permitem que os fonemas surdos P, T e F sejam respectivamente trocados pelos sonoros B, D e V por crianças em processo de alfabetização. Portanto as relações entre fonemas e grafemas não são tão simples como os métodos das cartilhas fazem supor.

Em estudos realizados por psicólogos cognitivistas e citados por Morais (1996) verificou-se que a passagem do ar pelas cordas vocais é que produz um fonema, e a vibração dessa corrente de ar nas cordas vocais é que produz uma onda sonora, de diferentes tamanhos, conforme a intensidade do fonema emitido. No caso dos fonemas surdos acima citados (P – T – F) verificou-se uma ausência de vibração sonora, que impossibilitou o espectógrafo, aparelho construído para realizar tal medida, de registrar uma onda e diferenciar os sons emitidos pelos fonemas surdos. Portanto, se um aparelho mecânico com grande sensibilidade para registrar diferenças entre ondas sonoras não consegue captar e distinguir esses sons, como esperar que isso ocorra, com perfeição, em crianças aprendizes da leitura? É por isso que as crianças trocam esses fonemas surdos pelos fonemas sonoros próximos (B – D – V) que são mais perceptíveis auditivamente. Por essa razão conclui Morais (1996) que a capacidade para distinguir os fonemas surdos dos sonoros seja fruto da aprendizagem da representação escrita, e não sonora, desses fonemas.

As crianças precisam ler para visualizar a forma escrita das palavras porque é na leitura que a memorização visual da escrita se dá, e fazer a escrita posterior; escrita consciente, e não cópia, para reforçar a memorização visual. É por isso que os lingüistas afirmam que os erros ortográficos cometidos pelas crianças das séries iniciais revelam, entre outras coisas, o pouco uso que a escola faz da leitura com os alunos.

Frith (1985), ao apresentar sua teoria sobre as diferentes modalidades de leitura, menciona a “leitura ortográfica” como a capacidade de reconhecer as palavras memorizadas visualmente graças ao “processador ortográfico” existente na mente do leitor adulto. É a existência desse processador que permite a realização da leitura do texto que circulou há algum tempo na internet:

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma total bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isso é assim porque nós não lemos cada letra isolada, mas sim a palavra como um todo.

Só consegue ler com facilidade este texto quem tem a forma ortográfica das palavras do texto armazenada na mente e isso só ocorre com quem tem prática reiterada de leitura.

Para quem ainda não domina a leitura a cópia não tem qualquer significado e só se justifica sua utilização se o aprendiz dispuser de estratégias para recuperar o texto. Isto é, se o texto for significativo e tiver sido memorizado anteriormente, em situações de oralidade. É o caso das letras de música, das parlendas e adivinhas, quando aprendidas em seu contexto real: o brinquedo, e retomadas como objeto de registro e leitura, na sala de aula. É esse conhecimento, armazenado na memória, que permite ao aprendiz retomar o texto, buscar as palavras pelas letras iniciais, apreendê-las globalmente e só depois fazer segmentações estabelecendo as relações letra/som. Para isso a cópia do texto não pode ser muito longa e demorada, a fim de não dispersar a atenção da criança.

As crianças aprendem a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente a sua estrutura formal – fonológica e sintática. Porém revelam muito cedo uma sensibilidade para realizar recortes da fala. Estudando essa capacidade alguns pesquisadores têm enfatizado que essa sensibilidade pode ser treinada para desenvolver a “consciência fonológica”. Outros pesquisadores, e entre eles Morais (1996) e Ferreiro (1995) têm demonstrado que a consciência fonológica não é uma capacidade pré-existente e se desenvolve em interação com as atividades de leitura e escrita.

Depois das pesquisas de Ferreiro sobre a competência desenvolvida pelas crianças ao interagirem com a escrita surgiram pesquisas sobre o domínio

metalingüístico – que é a capacidade consciente de refletir sobre a própria linguagem – e alguns de seus elementos, como a consciência fonológica, que são as habilidades das crianças realizarem julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas.

A respeito da aprendizagem da relação entre os fonemas e os grafemas a lingüista Magda Soares da UFMG é incisiva: “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas”. (Soares, 2007).

Morais (1996), psicólogo cognitivista português, um dos primeiros a desenvolver pesquisas sobre consciência fonêmica em língua do tronco românico, afirma que “A idéia de que a emergência da habilidade para analisar intencionalmente a fala em fonemas depende da aprendizagem de um sistema alfabético de escrita foi confirmada por um estudo realizado na China” (1995, p.65), acrescentando que a pesquisa foi realizada com adultos iletrados, concluindo que “O que importa, para ser capaz de analisar intencionalmente a fala em fonemas...é aprender a ler num sistema alfabético” (ibid, p.65). Portanto, para o autor, a consciência fonêmica inexistente em iletrados. Sua conclusão é respaldada em pesquisa própria realizada com adultos, um dos quais era poeta repentista que compunha empregando sofisticados recursos poéticos de rima em versos alternados. Diante de uma situação de quase-treino para separar fonemas em uma palavra de três elementos, demonstrou incapacidade para fazer o recorte consciente dos fonemas na fala. A conclusão do autor é que a descoberta do fonema é feita no quadro da aprendizagem do código alfabético e principalmente que “sem receber uma instrução sobre o código alfabético, a criança não descobre os fonemas” (ibid, p 88).

Gombert (1990) resenhou pesquisas européias datadas da década de 70 e 80 sobre desenvolvimento metalingüístico nas quais se percebe que os resultados de testes e ensino das relações fonêmicas a crianças são mais eficientes na faixa etária de seis anos, e que aos cinco anos os resultados são melhores do que aos quatro anos. Tais resultados sugerem que possa haver também a interferência de um componente do desenvolvimento e maturidade e experiência lingüística, oral e escrita da criança.

A psicóloga mineira Cardoso-Martins (1996), da UFMG, organizou uma obra na qual se encontra interessante texto de pesquisa realizada por Byrne (1995) com as conclusões:

1) que crianças pré-alfabetizadas geralmente não tem consciência das propriedades da corrente da fala relevantes para a escrita alfabética.; 2) que a aprendizagem de palavras escritas numa escrita alfabética não pode ser vista como algo que fatalmente acarretará na descoberta do princípio alfabético pelo aprendiz; 3) que as propriedades relevantes da corrente da fala podem ser trazidas à atenção das crianças de maneira bastante fácil; 4) que fazer isso aumenta o progresso nos estágios iniciais da alfabetização, especialmente na decodificação e na escrita; e 5) que o domínio inicial destas habilidades parece ser benéfico, pelo menos nas primeiras séries escolares. E por fim: A lição mais importante para os educadores emergindo do nosso trabalho é a importância de se ensinar consciência fonêmica no início da aprendizagem da leitura (BYRNE,1995, In: Cardoso Martins, 1996, p 38-39).

Nessas conclusões o autor considera que a consciência fonêmica deva ser ensinada porque não surge espontaneamente, além de trazer um resultado benéfico quando isso ocorre no início da aprendizagem da leitura, uma vez que as crianças pré-alfabetizadas não trazem esse conhecimento. Uma boa questão é indagar se desde o início da aprendizagem da leitura esse ensino pode ser eficiente já que ele inexistente, ou se será preciso aguardar algum tipo de desenvolvimento, experiências ou treino de outras habilidades prévias. Essa indagação é pertinente tendo em vista o comentário do próprio autor pouco adiante, no mesmo texto:

Os nomes das letras são um guia útil para os sons das letras nas palavras para as crianças nos estágios iniciais da alfabetização serem capazes de produzir os sons das letras em palavras desconhecidas, elas precisam compreender a estrutura fonêmica e conhecer os sons das letras (Ibid, p 56).

O mais significativo é a conclusão que aparece em seqüência, destacando que:

Embora a consciência fonêmica e o conhecimento das letras sejam necessários para o desenvolvimento do princípio alfabético, eles não são suficientes, porque no experimento havia nove crianças que possuíam ambas, mas, ainda assim, fracassaram no teste de escolha de palavras... Uma questão importante para a pesquisa futura: descobrir o que mais essa minoria de crianças precisa para transformar seu conhecimento das letras e da estrutura fonêmica em uma habilidade de decodificação. (ibid, p 57)

Desse alerta fica a indagação sobre quais outras habilidades e experiências desenvolvem-se conjuntamente, que são necessárias e não foram percebidas, e

sem as quais o ensino das correspondências fonêmicas é infrutífero. Merece destaque ainda a quantidade de crianças que não aprenderam a relação letra-som mediante o ensino/treino e que os pesquisadores consideram minoria, entre os sujeitos de suas amostras (que foram retirados de camadas socialmente beneficiadas, alunos de pré-escolas particulares). Se tais pesquisas se dessem com crianças de escolas públicas é razoável supor que a relação seria invertida, os beneficiados pelo treino é que poderiam ser minoria.

A pesquisa de Ferreiro e Vernon (1999) sobre o desenvolvimento da escrita aponta exatamente para o que ela denomina de uma variável até agora negligenciada na consideração da consciência fonológica: o nível de construção da criança sobre a língua escrita. Em suas conclusões reconhece que a aprendizagem é influenciada pelo ensino, porém acrescenta que ele não cria a aprendizagem, ressaltando que “a instrução/ensino não é entendido da mesma maneira por crianças em diferentes níveis de conceitualização sobre impressos.” (Ferreiro e Vernon, 1999, p 411). Em consequência disso afirma que embora se possa realizar direta e sistematicamente o treino das correspondências letra/som – o que as pesquisas já comprovaram ser possível – tal ensino poderá não ser útil para todas as crianças, como confirmam Byrne (1996) e Gombert (1990), apontados anteriormente. As pesquisadoras concluem identificando quem pode ser beneficiado:

As crianças que já tiverem alcançado níveis avançados (o que nós temos denominado silábico-alfabético em Espanhol) podem beneficiar-se disto. No entanto crianças em níveis menos avançados de desenvolvimento de escrita podem não ser capazes de entender a informação sobre fonemas e encontros de letras, embora analisem o discurso. Esta análise as conduz à consciência fonológica. No entanto, esta capacidade analítica não pode ser reconhecida como tal se os fonemas forem considerados o único caminho legítimo para segmentar enunciado. (ibid, p.411-412)¹⁷

Estas conclusões chamam atenção para as concepções de aprendizagem comportamentalistas, que podem estar por trás das propostas de treino e ensino das relações letra-som, e da adoção de métodos fônicos na alfabetização, que enfatizando o papel do treino e a primazia do ensino ignoram a importância do desenvolvimento das capacidades da criança. Principalmente porque no campo da

¹⁷ Trad nossa

Didática já se tem muita clareza sobre o papel do ensino e do aprendiz, superadas as concepções behavioristas de aprendizagem. Ao que parece são as constatações das diferenças individuais, por conta das diferentes experiências que cada um viveu, bem como a capacidade de organizar e de extrair das situações vivenciadas as necessárias construções sobre o sistema da escrita alfabética é que podem explicar os resultados das pesquisas sobre o treino da consciência fonológica.

Mais recentemente alguns pesquisadores defensores do uso de exercícios de treinamento prévio de consciência fonológica têm pregado a utilização do método fônico na alfabetização. É a pregação da volta aos métodos sintéticos e ao uso da palavra como ponto de partida para o destaque dos fonemas.

Contrariando essa pregação tem-se os argumentos de que, sem dúvida, a história registra que a escrita surgiu para representar os sons da fala, mas com o passar dos tempos essa relação foi se distanciando, a ponto de hoje se poder dizer que fala e escritas são duas formas diferentes de uma mesma língua. Se os povos antigos podiam ensinar a relação grafema/fonema aos aprendizes é porque essa relação era mais próxima, o que não ocorre hoje. Além disso, a psicologia e a lingüística já demonstraram que os conhecimentos e as palavras são armazenados em nossa mente por uma relação semântica, pelo significado delas. Assim, a palavra “abacate” poderá evocar em nossa mente outras ligadas a ela em nossa vivência, como: fruta, limão, açúcar, e jamais as palavras contidas na cartilha por ordem alfabética: abelha, anel, avião, asa, ave, abacaxi. A ordem alfabética existe na cartilha, nas agendas, nas listas telefônicas, e não na mente humana.

Isso não significa que o professor alfabetizador possa deixar de trabalhar com os alunos as relações fonêmicas das letras nas palavras; pode e deve fazê-lo de forma sistemática, no momento em que a criança demonstra ter atingido ou estar próxima de atingir a percepção do recorte silábico. O importante é trabalhar com as palavras retiradas dos textos estudados com as crianças, e na medida em que os textos forem se multiplicando construir cartazes ilustrados com as palavras já conhecidas para explorar as relações fonológicas, pendurá-los na sala e fazer retomadas contínuas dos mesmos.

Finalmente, é preciso ter em mente que o grande objetivo da leitura é a **compreensão** e que essa capacidade para ser desenvolvida precisa partir sempre

dos conhecimentos prévios do leitor. Antes de realizar a leitura do texto é necessário explorar o contexto: as imagens, o veículo portador e o que o leitor imagina que pode estar sendo dito naquele texto. A leitura será sempre uma verificação de hipóteses e a incorporação de informações novas, e não um processo de decodificação, como lembram os PCN – Língua Portuguesa (1997)

...são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (MEC, 1997, PCN – Língua Portuguesa, p 30).

Essa é a grande tarefa que cabe à escola desenvolver no processo de alfabetização/letramento das crianças da escola pública brasileira para garantir seu acesso e sua permanência, com sucesso, no sistema escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, metodologia de pesquisa criada na Sociologia como sendo um novo olhar sobre a pesquisa científica; implica que em vez de se pesquisar **sobre** os outros e suas ações pesquise-se sempre **com** os outros as possíveis soluções para os problemas reais emergidos de suas práticas profissionais e/ou existenciais.

René Barbier, na sua obra “Pesquisa-ação na Instituição Educativa”, de 1985, informa que pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que surgiu nos anos 50 do século passado, como uma abordagem específica das Ciências Sociais. Acrescenta que essa forma de abordagem surgiu e foi desenvolvida, mundialmente, principalmente a partir dos Estados Unidos, sendo Kurt Lewin seu iniciador. Aduz ainda que a pesquisa-ação se apóia sobre a idéia de que o humano e o social, enquanto objeto de estudo, apresentam características específicas que necessitam de uma metodologia diferente daquela que é utilizada nas ciências físicas e naturais. Para ele a pesquisa-ação é a mais adequada para esse objeto por envolver tanto o pesquisador quanto os atores que participam da experimentação no processo de construção da pesquisa. Complementa que essa abordagem tem a finalidade de desenvolver uma ação deliberada para transformar a realidade. Para o autor esse tipo de pesquisa tem um duplo objetivo: o de transformar a realidade e produzir os conhecimentos relacionados a essas transformações. Na obra de 2007, sobre o mesmo tema, Barbier afirma que na pesquisa-ação o pesquisador compreende que as ciências humanas são “essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa” (BARBIER, 2007, p 14), o que permite ao pesquisador se envolver nela como um membro participante do grupo de pesquisa. Destaca, porém, que nela o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégica para enfrentar o problema identificado pelo grupo. Acrescenta também que a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores porque ela é uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre si mesmos. Assim, mesmo que o processo seja induzido pelos pesquisadores, a pesquisa é efetuada **pelos** atores em situação e **sobre a**

situação destes. Nesse modelo de pesquisa, revela o autor, a ação parece prioritária, mas as conseqüências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica.

A pesquisa-ação é vista por Thiollent (1994) como o tipo de pesquisa na qual os participantes nela envolvidos formam um grupo que compartilha objetivos e metas comuns, que se interessam por um problema que emerge no contexto em que desempenham seu trabalho e onde exercem variados papéis: pesquisadores universitários, professores, pedagogos. Acrescenta ainda que a constatação do cerne da questão coloca o pesquisador universitário no papel de auxiliar do grupo na definição e análise do problema com a ajuda de algum referencial teórico que possibilite a ampliação da consciência dos envolvidos.

Outro expoente da pesquisa-ação consultado, Kincheloe (1997), aponta algumas características da pesquisa-ação e entre elas destacam-se: construir uma consciência profissional, abrir espaço para a produção crítica do conhecimento, conduzir à organização das informações (interpretando-as), permitir relacionar valores e compromissos; e possibilitar alterações nas ações cotidianas dos professores em sua sala de aula.

Para Pimenta (2002 e 2005) a pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa que possibilita: “a constatação de que os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho”. (PIMENTA, 2005, p 527)

Ao comentar a utilização cada vez mais freqüente que se faz da noção de “prático reflexivo” na formação inicial dos docentes Monceau (2005) afirma que a pesquisa-ação é uma modalidade de formação continuada e de transformação dos funcionamentos coletivos porque permite captar dificuldades de exercício encontradas por equipes de trabalho para convertê-las em questionamento num procedimento de formação.

E finalmente, Barbier (2007) informa que em uma pesquisa-ação “a teoria decorre de uma avaliação permanente da ação” (BARBIER, 2007, p 143), reafirmando o já apontado na obra de 1977, que a pesquisa-ação é uma sucessão de ações cuja seqüência deve transcorrer da seguinte forma: Primeiramente se faz

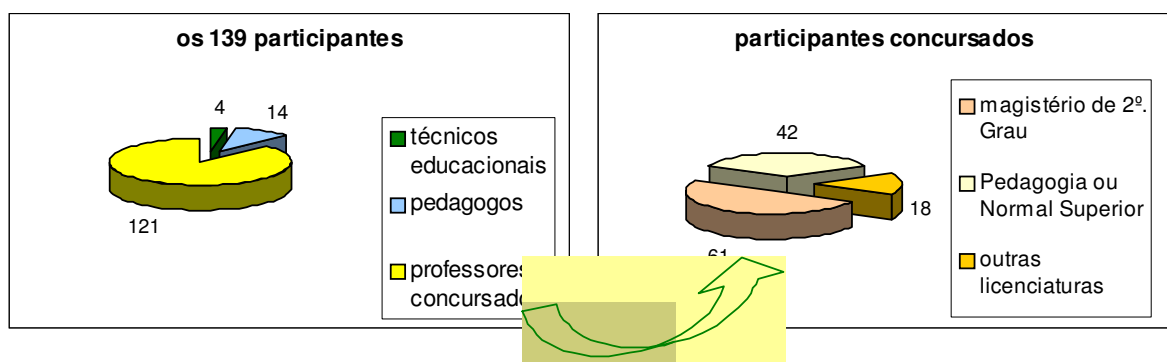
um amplo diagnóstico da situação pesquisada para identificar uma situação problemática, na seqüência se faz o planejamento e a ação nº. 1; em seguida se faz uma avaliação e uma teorização. Esse passo leva a uma retroação sobre o problema gerando um novo planejamento e a ação nº. 2.. A esta se segue nova avaliação, teorização e retroação sobre o problema. Segue-se o planejamento e a ação nº. 3, avaliação e teorização, retroação sobre o problema; e assim sucessivamente, enquanto o grupo estiver interessado na busca da transformação de suas práticas. É importante destacar que essa seqüência de ações não se dá de forma linear porque a avaliação e a teorização são ações que se desenvolvem de forma interativa desde a identificação do problema até sua retroação.

O modo como devem ser executados levantamento das características, objetivos, possibilidades e forma de execução da pesquisa-ação indicou ser ela a mais adequada para o tratamento do problema que se propôs a pesquisar.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Em 2005 os participantes da pesquisa eram 121 (cento e vinte e um) professores concursados da rede municipal de ensino, sendo que 61 (sessenta e um) deles tinham formação de Magistério de 2º. Grau e 60 (sessenta) tinham cursos de graduação; desses, a maioria – 42 (quarenta e dois) – tinha curso de Pedagogia ou Normal Superior e os outros 18 (dezoito) eram detentores de outras licenciaturas.

GRÁFICO 1 – perfil dos participantes



Também participaram da pesquisa 14 (quatorze) Pedagogos das escolas e 4 (quatro) Técnicos Educacionais do Departamento Municipal de Educação, perfazendo um total de 139 (cento e trinta e nove) participantes.

Os professores eram todos regentes de classes de Educação Infantil e séries do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental de sete escolas do município. As escolas estavam assim classificadas: três escolas urbanas que ofertavam Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, duas escolas rurais que ofertavam Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e dois Centros urbanos de Educação Infantil.

Considerando que o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental têm como principal finalidade proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam utilizar as diferentes formas de linguagem, tal como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ao definir como finalidade do ensino de Língua Portuguesa a “expansão das possibilidades do uso da linguagem” e que as “capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (PCN-PL,1997, p.43) justifica-se que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa seja o desenvolvimento dessas habilidades básicas na medida em que elas são necessárias para a aprendizagem de todos os outros conteúdos escolares, ou seja, sem o desenvolvimento dessas habilidades o aluno não é bem sucedido na sua escolaridade, razão porque os professores do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental não são considerados professores de conteúdos específicos e sim, professores alfabetizadores. E é nessa acepção que todos os participantes dessa pesquisa foram assim denominados, sendo que os professores da Educação Infantil se ocupam principalmente do desenvolvimento da oralidade e da escuta da linguagem escrita, os professores do primeiro ciclo se voltam mais para o domínio da leitura e da escrita alfabética no processo de letramento, enquanto os professores do segundo ciclo assumem uma maior responsabilidade com o desenvolvimento da metalinguagem. Todas essas formas de linguagem interagem e se complementam no desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita.

Em 2006 – com a implantação da Educação Integral em toda a rede municipal – ao contingente inicial de 139 (cento e trinta e nove) profissionais da educação foram incorporado noventa (90) estagiários remunerados, contratados pelo Centro de Integração Escola Empresa (C.I.E.E.). Todos os estagiários eram alunos do Curso de Magistério 2º. Grau, e de Cursos de Licenciatura de Faculdades da região,

que passaram a atuar como professor - auxiliar, e/ou como responsável pelas atividades de “tarefas orientadas” e oficinas no contra turno, como também se integraram no Programa de Formação Continuada.

Portanto, em 2005 os participantes foram 139 (cento e trinta e nove) profissionais e em 2006 e 2007, com a incorporação dos estagiários, o número de participantes passou a ser 229 (duzentos e vinte e nove).

3.3 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados da seguinte forma:

- Entrevistas semi-estruturadas aplicadas à secretária municipal de educação, técnicos educacionais, pedagogos e professores da rede que subsidiaram o diagnóstico da realidade pesquisada. Para tanto foi construído um documento que apresentava dois campos: um de informações pessoais, profissionais e de formação do participante; e outro descritivo, sobre a percepção pessoal dos problemas existentes na rede de ensino (vide Apêndice);
- Questão instigadora aplicada em dinâmica de grupo aos professores participantes com o objetivo de coletar a visão coletiva dos problemas enfrentados no cotidiano pedagógico da rede de ensino;
- Instrumento avaliativo aplicado no encerramento do ano letivo de 2006, visando levantar a percepção do professor quanto ao seu desenvolvimento profissional, solicitando que apontassem os assuntos que desconheciam antes de participarem do Programa de Formação continuada e o que aprenderam (vide Apêndice);
- resultados do desempenho dos alunos nas avaliações semestrais;
- resultados do desempenho dos alunos das quartas séries na simulação da Prova Brasil realizada em dois momentos, nos meses de junho e outubro de 2007;
- Questionário aplicado no Seminário de Avaliação Comunitária da Educação Integral, no final do ano letivo de 2007, que continha quinze questões abrangendo as atividades desenvolvidas no Programa de Formação Continuada. Para efeito de análise neste trabalho foram utilizadas doze questões que foram reportadas no relatório. No questionário as perguntas tiveram como objetivo coletar informações sobre: a percepção do professor sobre seu desempenho profissional ao longo e no final do Programa de Formação Continuada, a metodologia empregada em sala de

aula pelos professores antes e depois da formação continuada e a percepção dos professores sobre o comportamento e a aprendizagem/desempenho dos alunos em leitura e escrita. Os questionários foram preenchidos sem identificação. A seqüência das questões foi a seguinte:

Na primeira delas foi indagado se o participante percebeu alguma alteração no seu desempenho profissional entre 2005 e 2007 – o período em que participou da Formação Continuada – e solicitou-se que desse uma justificativa para a resposta.

A segunda questão indagava sobre a gestão escolar e se o professor tinha se envolvido com ela nesse período, solicitando o porquê e como isso tinha se dado.

A terceira questão enfocava o comportamento dos alunos e se o professor tinha percebido mudanças depois que eles passaram a freqüentar a escola em tempo integral. Solicitou-se que detalhassem as mudanças percebidas.

A quarta questão indagava sobre problemas disciplinares dos alunos e a forma como eles foram resolvidos.

A quinta questão indagava como o professor percebia a influência do Programa de Formação Continuada na aprendizagem dos alunos.

A sexta questão solicitava ao professor que comparasse o que ele fazia – como era a sua metodologia antes de participar do Programa de Formação Continuada com a forma de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa durante o Programa de Formação Continuada – com detalhamentos das alterações por ele percebida.

A sétima questão indagava sobre a importância das atividades de leitura implantadas no período integral para o processo de aprendizagem dos alunos.

A oitava questão tratava da metodologia empregada na produção textual, indagando sobre existência de alteração no modo de conduzir os trabalhos com os alunos, em função de que e como essa alteração teria ocorrido.

A nona questão solicitava ao professor que fizesse uma comparação entre os resultados que os alunos apresentavam na produção textual antes e depois da participação dele no Programa de Formação Continuada e que detalhasse a mudança.

A décima questão solicitava ao professor uma caracterização de seus alunos (como não havia qualquer direcionamento na questão os professores podiam

descrever os aspectos mais salientes para eles, independentemente de ser cognitivo, afetivo, ou outros).

E a décima primeira questão indagava as áreas e conteúdos sobre as quais o professor gostaria de receber um assessoramento pedagógico.

O questionário original, tal como foi aplicado, consta no Apêndice.

- resultados do IDEB atribuídos às escolas e ao município, expresso pelos resultados alcançado pelos alunos das quartas séries que participaram da Prova Brasil em novembro de 2007.

3.4 DELINEAMENTO

O trabalho desenvolvido deu-se consoante as seqüências descritas nos subitens a seguir.

3.4.1 AÇÃO 1 – 1º. SEMESTRE DE 2005

Diagnóstico

A etapa inicial do diagnóstico foi realizada no mês de janeiro, com a participação da secretária municipal de educação, equipe técnica-pedagógica e diretoras das escolas, por meio de entrevista coletiva objetivando levantar os principais problemas identificados pelos participantes no trabalho pedagógico na rede de ensino.

A segunda etapa foi feita no mês de fevereiro, com dinâmica de grupo e entrevistas – com uma amostra aleatória de 20 (vinte) professores, sendo 5 (cinco) de cada série – objetivando levantar os principais problemas identificados por eles em seu cotidiano docente.

No mês de abril realizou-se a última etapa do diagnóstico com todos os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, através de aplicação de prova única organizada para toda a rede por uma equipe de professores com representantes de todas as séries, visando identificar o nível de aprendizagem em Língua Portuguesa devido à inexistência desse tipo de dado no município.

1º. Passo – Problematização

A partir da análise dos dados coletados na primeira etapa do diagnóstico da realidade chegou-se a formulação do primeiro problema a ser trabalhado: Como trabalhar com os alunos que não tinham, até então, aprendido a ler e escrever?

2º. Passo – Planejamento e Ação

Foram feitos encontros para as dinâmicas de grupo, estudo de textos e discussões coletivas sobre leitura, escrita, aprendizagem, planejamento do ensino e avaliação. Organizou-se palestra sobre Concepções de Aprendizagem, de Linguagem, e os 4 (quatro) fatores de desenvolvimento (segundo Piaget). Também se enfocou questões sobre leitura e escrita, que eram a principal preocupação dos professores.

Como resultado da segunda e terceira etapas do diagnóstico realizado sobre a aprendizagem dos alunos da rede municipal em Língua Portuguesa teve-se a necessidade de acrescentar um estudo sobre avaliação. E decidiu-se pela implantação do Projeto de Educação Integral em uma escola rural do município (conforme relatado no item 5.1) que serviu de parâmetro para as ações futuras relativas à implantação da educação integral em toda a rede municipal, no ano de 2006.

Na continuidade da ação desenvolvida neste 1º. Semestre os professores constituíram grupos de estudo que se encontravam semanalmente nas escolas, no horário-permanência, para ler e discutir os textos com a supervisão dos Pedagogos. Foram feitos estudos em grupo realizados mensalmente pelos professores nas escolas com o acompanhamento dos Pedagogos e dos técnicos do Departamento de Educação e discussões coletivas com os pesquisadores da UFPR, oficinas e trocas de experiências entre os participantes, bimestralmente.

3º. Passo - Avaliação e teorização

Essa etapa foi realizada ao longo do semestre nos encontros de estudo e também no mês de junho, em encontro especialmente convocado para analisar o resultado do diagnóstico da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa na prova realizada com essa finalidade.

4º. Passo - Retroação sobre o problema

Implantação de uma ação corretiva: a constituição das Classes de Aceleração para os alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

3.4.2 AÇÃO 2 – 2º. SEMESTRE DE 2005

1º. Passo – Problematização

Realizou-se uma Semana Pedagógica que abriu o segundo semestre letivo onde a principal questão foi: Como as crianças aprendem a ler?

2º. Passo – Planejamento e Ação

As ações planejadas e realizadas focalizaram os estudos sobre a Psicogênese da lecto-escrita; foi retomado o conteúdo de avaliação da aprendizagem e proposta a implantação das Classes de Aceleração destacando a metodologia a ser empregada, bem como a construção de materiais de aprendizagem de leitura e escrita para essas classes.

3º. Passo – Avaliação e teorização

O trabalho incidiu principalmente sobre os resultados de aprovação e reprovação de alunos no final do letivo.

4º. Passo – Retroação sobre o problema

Nessa etapa percebeu-se a necessidade de reformulação da metodologia empregada pelos pesquisadores da UFPR nos encontros com os professores procurando uma forma mais eficiente que a ação-reflexão-ação.

3.4.3. AÇÃO 3 – 1º SEMESTRE DE 2006

1º. Passo – Problematização

Na Semana Pedagógica de abertura do ano letivo de 2006 os questionamentos ficaram em torno da questão: Como trabalhar com as crianças mais tempo na escola?

Essa problematização surgiu em decorrência da implantação do Tempo Integral em todas as escolas do município e justifica-se pelo fato de que nossa idéia não era fazer “mais do mesmo”, mas despende o tempo de forma que possibilitasse aos alunos maiores oportunidades de aprendizagem.

2º. Passo – Planejamento e Ação

A prioridade foi dada ao estudo sobre a aprendizagem dos alunos e a metodologia necessária para trabalhar com a Educação Integral. Além disso, retomou-se o estudo sobre sistema alfabético de escrita, que já havia sido efetuado

no ano anterior e que não estava bem compreendido pelos professores, e também porque os estagiários (que se incorporaram ao grupo de estudos posteriormente) desconheciam tal conteúdo. Enfatizou-se também a necessidade de promover uma atividade de interação entre os alunos das escolas do município e a comunidade, o que originou a organização da “Sexta-Feira Cultural na Praça”.

3º. Passo – Avaliação e teorização

Neste ponto mereceu destaque a valorização dada pelos professores às atividades de interação entre as escolas e a comunidade.

4º. Passo - Retroação sobre o problema

Revelou a necessidade de um melhor preparo dos professores para realizarem o planejamento e a utilização do aumento do tempo na escola.

3.4.4 AÇÃO 4 – 2º SEMESTRE DE 2006

1º. Passo – Problematização

As atividades de interação entre as escolas e a comunidade – apresentações na praça – ocorridas no primeiro semestre, evidenciaram o desenvolvimento do desembaraço e da fluência da oralidade das crianças. Questionou-se então se tal avanço poderia ser aproveitado para melhorar a produção escrita das crianças.

2º. Passo – Planejamento e Ação

Procurando atender ao problema levantado, os participantes concordaram que a prioridade neste semestre seria aprofundar o estudo sobre os gêneros textuais para que eles pudessem trabalhar de forma mais proveitosa com produção escrita (produção textual) pelos alunos.

3º. Passo – Avaliação e teorização

O estudo sobre os gêneros textuais revelou a grande dificuldade dos professores em entender os conteúdos teóricos e em realizar a transposição didática dos mesmos.

4º. Passo - Retroação

Evidenciou-se a necessidade dos pesquisadores da UFPR retomarem o estudo dos gêneros textuais com nova metodologia.

3.4.5 AÇÃO 5 – 1º SEMESTRE DE 2007

1º. Passo – Problematização

Na Semana Pedagógica de 2007 os participantes voltaram a focar a questão sobre como melhorar as produções textuais dos alunos, uma vez que eles ainda não se sentiam seguros para utilizar uma metodologia adequada ao trabalho com o processo de ensino/aprendizagem dos diferentes gêneros textuais.

2º. Passo – Planejamento e Ação

Para enfrentar a questão inicial buscou-se estudar alguns elementos que pudessem incrementar a produção textual dos alunos. Estudando a progressão didática dos gêneros textuais ganhou destaque o papel da leitura no desenvolvimento daquela habilidade.

O reconhecimento da importância da leitura no desenvolvimento dos conteúdos escolares originou a proposta de realizar uma atividade para aperfeiçoar aquela habilidade das crianças: a Gincana de Leitura.

Paralelamente os professores continuaram os estudos sobre os gêneros textuais, organizando uma coletânea de textos, de acordo com o gênero textual, para servir de apoio no trabalho com os alunos e fizeram eles próprios alguns exercícios de produção de textos.

3º. Passo – Avaliação e teorização

Os professores descobriram novas possibilidades para trabalhar com a produção escrita dos alunos e tiveram a oportunidade de aquilatar suas próprias dificuldades na produção de textos.

4º Passo - Retroação sobre o problema

A descoberta da complexidade da produção escrita para os professores levou-os a valorizarem outras formas de produção escrita, as produções de texto em duplas, bem como a importância de todos os professores – desde as séries iniciais – desenvolverem um trabalho intenso e integrado de leitura e produção textual com os alunos.

3.4.6 AÇÃO 6 – 2º. SEMESTRE DE 2007

1º. Passo – Problematização

A Semana Pedagógica realizada de 23 a 25 de julho de 2007 colocou em pauta como grande questão o resultado do desempenho dos alunos no “Provão” realizado no final do mês de junho. A correção das provas demonstrou lacunas de aprendizagem desde as séries iniciais, o que mobilizou os professores para reverem as prioridades dos conteúdos curriculares. Também houve preocupação com a preparação dos alunos para a participação na Prova Brasil que seria realizada no final do ano.

O simulado realizado com os alunos das segundas séries do segundo ciclo, no mês de junho, continha uma questão de produção textual, embora na Prova Brasil inexistia uma questão com esse formato. Assim, o questionamento dos professores quanto à importância da produção textual pelos alunos tornou-se central nessa etapa da problematização.

2º. Passo – Planejamento e Ação

Os participantes revelaram interesse em estudar o instrumento de avaliação da Prova Brasil e assim o fizeram; ao mesmo tempo estudaram e reviram as prioridades dadas aos conteúdos curriculares.

3º. Passo – Avaliação e teorização

O estudo e a reflexão sobre a Prova Brasil levaram os participantes a perceberem que o conteúdo da prova explorava, sim, o domínio dos alunos sobre os diferentes gêneros textuais. Além disso forneceu aos professores modelos de avaliação da aprendizagem da leitura e escrita.

4º. Passo – Retroação sobre o problema

Percebeu-se a necessidade de realizar junto aos profissionais participantes da pesquisa uma ampla avaliação das construções (aquisições) por eles efetuadas durante e a partir da participação no Programa de Formação Continuada, envolvendo principalmente conteúdos relativos à gestão escolar e às atividades pedagógicas voltadas à aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita desenvolvidas na Educação Integral, o que gerou a elaboração e aplicação do questionário já mencionado, incluso no Apêndice.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Como se trata de uma pesquisa qualitativa a metodologia de análise dos dados coletados propôs-se a identificar os problemas relativos ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita na população envolvida – profissionais da educação – bem como a categorização das vozes e olhares dos mesmos.

A análise incide sobre o discurso oral e escrito dos participantes, organizado em categorias e sub-categorias que procuram destacar a relevância e o significado dos dados colhidos. Nesse tipo de análise as falas e os escritos dos participantes são importantes porque fornecem aos pesquisadores diversos elementos para interpretar o processo vivido-sentido, assim como os resultados atingidos.

4 PRODUZINDO MATERIAIS PEDAGÓGICOS E REESCREVENDO TEXTOS

4.1 VIVENDO A ALFABETIZAÇÃO: PROFESSORES NA PELE DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ALFABÉTICO

4.1.1 Materiais de aprendizagem para a alfabetização

Diante da constatação de que professores acreditavam que as atividades iniciais de alfabetização sobre o código alfabético fossem muito simples e fácil pensou-se em produzir alguns materiais de alfabetização em que os professores pudessem vivenciar situações de crianças em início de alfabetização. Os professores acreditavam que aprender o alfabeto é uma aprendizagem muito simples, a ponto de ensinarem às crianças não apenas um, mas quatro tipos de letras simultaneamente. Por isso construiu-se um alfabeto móvel com as letras do alfabeto grego. Elaboraram-se fichas contendo no alto a letra do alfabeto, no centro uma figura, cujo nome começava pela letra em destaque, tendo abaixo da figura a escrita do quê ela era (o nome do objeto conforme seria em português) só que usando as letras do alfabeto grego. O alfabeto grego foi adaptado para o português conforme as regras do sistema de escrita do português para ser usado com os professores.

Programou-se uma atividade em que os professores tomariam conhecimento do material, enfrentariam supostas dificuldades no reconhecimento das letras e escreveriam algumas palavras. Pensou-se que a reflexão sobre as dificuldades encontradas na manipulação do material pudesse auxiliar os professores a entenderem a dificuldade dos alunos na realização de tarefa semelhante no início da alfabetização. As pesquisadoras tinham consciência de que os professores sendo pessoas alfabetizadas não encontrariam a mesma dificuldade que as crianças enfrentam para construir o sistema alfabético; esta construção é mais complexa e demorada, conforme demonstrada por Ferreiro (1985) e ela só ocorre uma vez na vida, ou seja: só se alfabetiza uma vez. O estudo de línguas estrangeiras toma por base a construção inicial já realizada na língua materna, conforme descrito por Landsmann (1995). O que se pretendia era provocar nos professores algum estranhamento em relação a um código alfabético desconhecido. A forma como esse material foi utilizado com os professores está descrita no capítulo 5.2

Apresenta-se a seguir algumas letras do alfabeto produzido.

ILUSTRAÇÃO 2 - Baralho de figuras



4.1.1.1 Identificando o sistema alfabético

Para a identificação do sistema alfabético partiu-se do princípio de que as regras de uso das letras só podem ser entendidas na composição mínima de uma

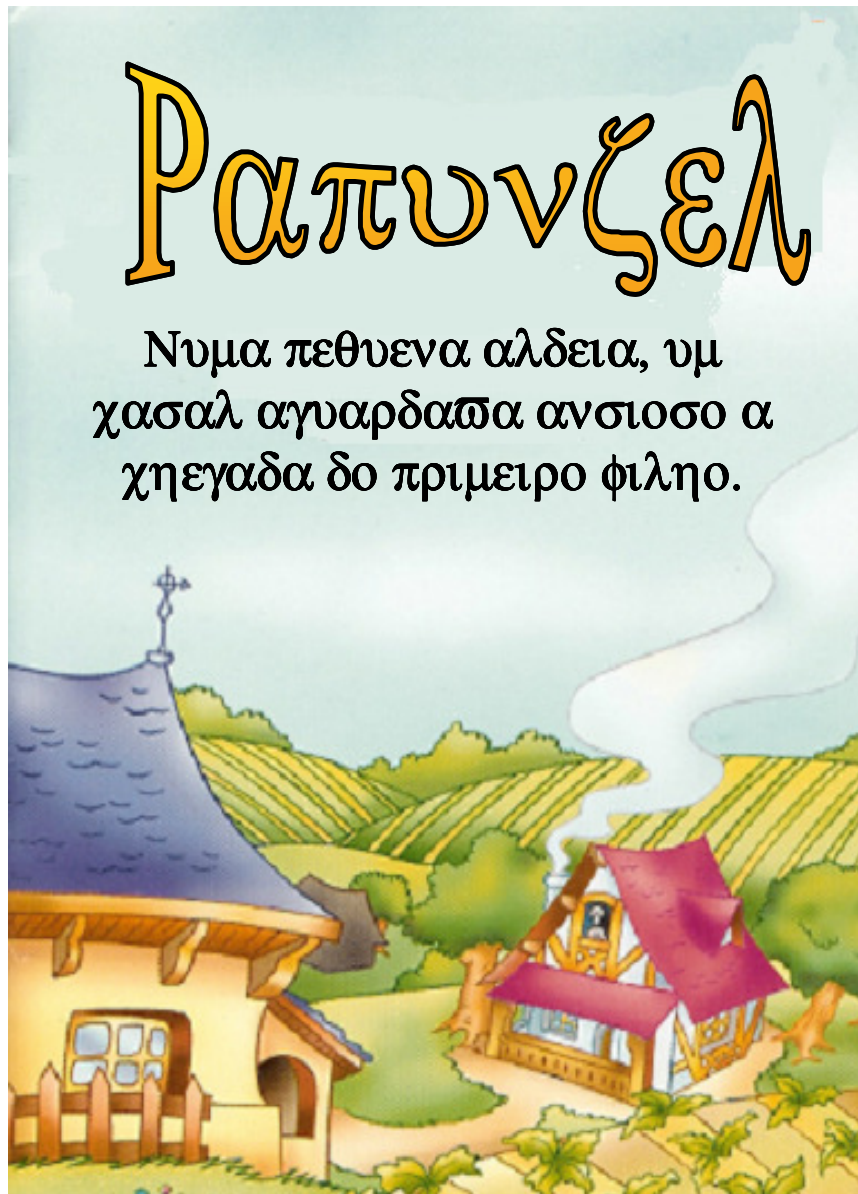
palavra. E foram essas unidades de significado que solicitou-se aos participantes que lessem, escritas com o alfabeto grego em tiras de papel: primeiramente seu próprio nome; depois solicitou-se que escrevessem palavras com o alfabeto grego para serem lidas pelos outros participantes, tendo o alfabeto de figura ordenado na mesa à sua frente (em uma simulação das atividades realizadas pelos professores nas classes de alfabetização). O mesmo alfabeto de figuras foi produzido em tamanho maior, contendo cada letra em uma folha de papel sulfite - material similar ao que os professores costumam colocar no alto do quadro de giz - e pendurou-se no varal, na parede lateral da sala de trabalho, para que os professores pudessem consultá-lo.

4.1.1.2 As imagens precedendo a leitura do texto alfabético

Esse material foi construído com o objetivo de provocar nos professores a dificuldade para realizar a leitura de um texto com pouco conhecimento das letras do alfabeto. Pretendeu-se provocar “a sensação de ser analfabeto”. O material proporcionou que os professores sentissem a dificuldade inicial em identificar as letras e compor as palavras recorrendo ao alfabeto de figuras. A continuidade da execução da tarefa proporcionou aos participantes a sensação de que a habilidade para identificar as letras foi crescendo e de que ganharam agilidade na medida em que avançaram na leitura do texto. Perceberam também o uso de inferência: o que já sabiam do assunto tratado no texto e informações contextuais (como a ilustração do texto) facilitou a leitura. A forma como esse material foi utilizado com os professores está descrita no capítulo 5.2

O texto escolhido foi a estória de Rapunzel. As páginas do livro de estória foram digitalizadas no scanner, retirou-se os textos em português e reescreveu-se-os com o uso do alfabeto grego.

ILUSTRAÇÃO 3 - Estória da Rapunzel, adaptada pelas pesquisadoras



4.1.1.3 O texto e as imagens na construção do sistema da lectoescrita

Este material foi elaborado empregando os conceitos básicos de Emília Ferreiro sobre a Psicogênese do sistema da escrita alfabética. Incluiu-se para cada

nível descrito pela autora vídeos que apresentavam crianças escrevendo e lendo, fazendo uso das hipóteses conforme o nível de desenvolvimento. O uso desse material permitiu aos participantes parar, retroceder e avançar as imagens para analisar como a criança filmada agia. As imagens se constituíram em significativo recurso para a compreensão da teoria estudada

O CD contendo as imagens e conceitos apresentados abaixo segue encartado no final do trabalho.

ILUSTRAÇÃO 4 – Frames do CD contendo apresentação em Powerpoint® sobre a Psicogênese da língua escrita

1 DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO
Psicogênese

2 Desenvolvimento psicogenético são as hipóteses formuladas pelas crianças sobre a linguagem escrita: construções originais.

3 As hipóteses iniciais sobre a escrita são a descoberta de que
desenho Para desenhar utiliza-se: linhas retas e curvas; contornos de objetos.
é diferente de
escrita Para escrever utiliza-se: linhas retas e curvas em formas que não reproduzem objetos, e as formas são escritas: as letras do alfabeto.

5. Helen produz escritas pré-silábicas iniciais, ou seja, traçados que “lembram” movimentos de letras

Michele produz escritas pré-silábicas um pouco mais avançadas, ou seja, traçados que “lembram” letras

Fernando (Tototo) produz escritas pré-silábicas um pouco mais avançadas, empregando poucas letras

Ana Paula produz escritas pré-silábicas bem mais avançadas, cujos traçados são efetivamente letras

Gabriela produz desenho e escrita de um grande animal, colocando mais letras para o maior objeto: o elefante e o mamão

Carlos separa fichas aplicando as hipóteses:
• Quantitativa: mínimo de três letras
• Qualitativa: variação de letras na sequência linear

Rodrigo produz escritas de terceira nível escritas silábicas, as quais cada letra da palavra corresponde a uma letra. Ele evidencia a fonetização da escrita

Adão compõe escrita silábica: coloca uma letra para cada sílaba da palavra

Rodrigo produz escrita e leitura silábica: coloca uma letra para cada sílaba que pronuncia

Charlene faz leitura silábica, apontando uma letra para cada sílaba que pronuncia

4.2 POSSIBILITANDO A COMPREENSÃO DA TEORIA

No transcorrer do primeiro ano da intervenção constatou-se a dificuldade dos participantes (principalmente os professores e estagiários) em compreenderem os textos retirados de livros ou revistas da literatura educacional brasileira ou estrangeira, mesmo que devidamente traduzidos. Diante dessa realidade optou-se pela produção de material que utilizasse uma linguagem mais próxima daquela que os professores estão habituados: apresentações em PowerPoint® contendo imagens e os principais conceitos dos textos, organizados especialmente para aquele grupo de professores. Esse material serviu como um importante mediador para a utilização dos materiais (textos) mais acadêmicos. Ou seja, os materiais lingüísticos (os textos) tiveram que ser adaptados.

A experiência com a adaptação e o uso de textos para estudo levou as pesquisadoras a elaborá-los tomando cuidado com os termos empregados e eliminando, sempre que possível, as construções lingüísticas mais elaboradas - períodos sintáticos subordinados e/ou com orações intercaladas – bem como a retirada de referências a conteúdos desconhecidos ou desnecessários à compreensão do texto.

Esse trabalho foi desenvolvido com base nas recomendações de que a compreensão das frases depende fundamentalmente da ordem das palavras colocadas na frase, constituindo-se a construção de sentido (primeiramente) em um problema de sintaxe, antes que de compreensão, conforme alertam Gaonac'h e Fayol, (2003) e Golder e Gaonac'h (2004).

Além disso, estabelecemos um limite três páginas para os textos, pois o que se verificou foi que textos maiores, contendo mais de três páginas não eram devidamente aproveitados uma vez que a leitura dos textos era feita coletivamente, em voz alta, e a análise do conteúdo era explorada por parágrafos, com a interpretação de frases a partir da palavra-chave para interpretação do período, conforme indicação de Gaonac'h e Fayol (2003) e Koch e Elias (2007).

Essa modalidade de leitura e compreensão de texto não pode exceder duas horas ou se torna cansativa e improdutiva. Assim a quantidade de texto possível de ser explorada em cada intervenção foram três páginas, em tipo arial 12, espaço 1,5.

Entretanto salienta-se que mesmo levando em consideração esses dados nem sempre foi possível atender essa limitação, e no segundo semestre de 2005 – quando sentiu-se a necessidade de expandir o assunto dos gêneros textuais – elaborou-se um texto que retomava parte do que já havia sido utilizado no documento anterior e acrescentou-se novas informações sobre o assunto. A seguir apresenta-se a resenha de três textos que despertaram maior interesse entre os participantes e que foram utilizados para o estudo com os professores.

4.2.1 As capacidades necessárias para a aprendizagem da leitura

O texto sobre as capacidades necessárias para a aprendizagem da leitura foi organizado a partir da tradução e adaptação de parte do primeiro capítulo do texto original de GOMBERT (2002)¹⁸, obra não publicada no Brasil, acrescida das explicações e adaptações para a língua portuguesa, bem como de exemplos necessários para a compreensão do texto. O tema foi solicitado pelos participantes e as pesquisadoras tiveram dificuldade em localizar um texto já existente que correspondesse às necessidades e capacidades dos participantes. Foi abordado em duas sessões de leitura, procedendo-se em cada sessão à leitura e à devida interpretação textual com os participantes, conforme já descrito. Para esse texto também foi organizada uma apresentação em PowerPoint® contendo imagens e conceitos retirados do texto.

Aborda-se nele inicialmente as funções da escrita e informa-se que ela é composta por um código e que para utilizá-lo é necessário aprender as regras de sua composição e utilização. Discorre-se sobre o fato de que existem muitos códigos que utilizamos em nossas atividades diárias e cujas escritas aprendemos a ler: a escrita matemática, a escrita do trânsito, a escrita icônica das placas e cartazes de sinalização, a escrita musical e a escrita alfabética. Destaca-se o que é preciso para aprender a ler a escrita alfabética e o que o domínio dessa habilidade proporciona de interessante para quem faz uso dela. Explica as competências específicas necessárias para aprender a ler e aponta a importância da memorização da forma ortográfica das palavras para a facilitação e o avanço da aprendizagem da leitura.

¹⁸ GOMBERT, Jean-Émile et al. **Enseigner la lecture au cycle 2**. Rennes: Nathan/VUEF, 2002.

Além disso, apresenta sugestões sobre quando e como iniciar o trabalho com a leitura com as crianças e o que se pode fazer para auxiliá-las nas diferentes fases de aquisição da habilidade, principalmente na fase de aprendizagem da correspondência fonema/grafema.

O texto integral consta no Apêndice.

4.2.2 Os gêneros textuais

O texto sobre os gêneros textuais foi elaborado a partir de materiais publicados sobre a teoria dos gêneros textuais de Bakhtin (1988 e 1997); de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e de Jean Paul Bronckart (1999). Apresenta a linguagem como uma forma especial e privilegiada de interação dos seres humanos. Informa que a aprendizagem da linguagem se dá em um processo de interação com os outros, principalmente adultos, com quem convivemos. Comenta que as pessoas não inventam uma linguagem e sim aprendem a empregar as formas já padronizadas e cristalizadas utilizadas pelos falantes com os quais convivem, denominadas por Bakhtin de gêneros do discurso ou gêneros textuais, e se referem às formas orais e escritas empregadas pelas pessoas. Os gêneros textuais surgem nas práticas sociais e se constituem em formas próprias de comunicação entre os parceiros da interação. Bakhtin classificou-os em gêneros primários e secundários; baseado em Bronckart, um estudioso da teoria de Bakhtin, o texto apresenta os fatores que orientam o uso dos gêneros a partir do contexto ou das condições de produção. Apresenta ainda exemplo de um gênero textual para uma reflexão com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental com o texto “bilhete” e conclui com a caracterização de Bakhtin sobre os gêneros textuais e a progressão didática para ensinar/aprender os gêneros textuais.

O texto original consta no Apêndice.

4.2.3. Atividades de linguagem e os gêneros textuais.

Trata-se de um segundo texto que objetivou ampliar os conhecimentos dos professores sobre o tema anteriormente trabalhado. É mais longo que o indicado para os participantes porém traz um quadro-resumo bastante ilustrativo que parece

ter ajudado na compreensão do assunto tratado. Destaca-se também que a forma como o texto foi utilizado – com a realização de várias atividades de análise e reflexão sobre os diferentes gêneros textuais – possibilitou que sua leitura fosse realizada com mais produtividade.

O texto em questão retoma os conceitos de linguagem e de gêneros textuais, de como eles surgem, como se classificam e como se caracterizam. Apresenta exemplo de uma situação didática em que os diferentes gêneros podem ser trabalhados em uma classe de séries iniciais do ensino fundamental. Acrescenta o conceito de progressões didáticas desenvolvidas por Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sua proposta de agrupamento de gêneros textuais com base em domínios sociais de comunicação: Narrar; Relatar; Argumentar; Expor; Prescrever, Instruir e Regular Comportamentos.

O texto original consta no Apêndice.

5 DIAGNOSTICANDO, FORMANDO, INTERVINDO E ACOMPANHANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

5.1 DIAGNOSTICANDO A REALIDADE ESCOLAR E INICIANDO A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2005

5.1.1 O primeiro Semestre de 2005

A pesquisa-ação iniciou-se com um diagnóstico realizado sob a forma de entrevistas orais, coletivas e em pequenos grupos, com a participação da equipe técnica e diretoras das escolas nas quais se levantou as características e as condições gerais da rede de ensino municipal. Nestas entrevistas tentou-se delimitar as intenções, necessidades e possibilidades já demarcadas pela secretária municipal de educação que contatou as pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assim foram identificadas as necessidades de consenso entre os Pedagogos e Diretores das escolas e os técnicos de ensino do departamento de educação naquele momento – janeiro de 2005. Realizou-se complementarmente um levantamento sobre as principais dificuldades que os alunos apresentavam, com um grupo menor de professores, organizado aleatoriamente.

Na seqüência participou-se da Semana Pedagógica que abriu o ano letivo de 2005, na qual os professores foram convocados a participarem do programa de formação continuada que o município pretendia oferecer a todos, contando com a colaboração de professoras da UFPR.

Propôs-se inicialmente a abordagem das questões pedagógicas mais prementes que tinham sido apontadas: as dificuldades evidenciadas pelos alunos no campo da alfabetização. Acrescentou-se porém que seria necessário estudar, rever e acrescentar conteúdos não relacionados pelos professores, como: as concepções de educação, linguagem e de aprendizagem, elementos básicos da didática, da psicologia da educação, da lingüística e da psicolingüística aplicados à alfabetização. Justificou-se o estudo desses conteúdos como sendo fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem das crianças e que não tinham sido estudados pelos professores detentores do Curso de Magistério de 2º Grau, e possivelmente tampouco pelos formados em Pedagogia. Acrescentou-se também a

necessidade de rever conteúdos sobre planejamento do ensino, destacando principalmente a ferramenta de projetos de ensino.

A maior preocupação dos professores, técnicos educacionais e pedagogos constatada nesse levantamento inicial era com os alunos que não aprendiam a ler e escrever e que alcançavam o final do segundo ciclo (correspondendo à 4ª série), momento final da responsabilidade do sistema municipal de ensino. Como as crianças não adquiriam o domínio das ferramentas básicas para a aprendizagem escolar – leitura e escrita – também não aprendiam os conteúdos das outras disciplinas curriculares. Tal fato ocorria (segundo suas observações) pela grande mobilidade dos alunos, que se transferiam de uma escola para outra do município ou de municípios vizinhos, de cuja qualidade do ensino ministrado eles duvidavam, acreditando inclusive que as avaliações fossem realizadas sem critérios definidos, já que eram feitas de forma isolada pelas escolas.

Os encontros para as dinâmicas de grupo, os estudos de textos e discussões coletivas com a presença das pesquisadoras da UFPR ocorreram principalmente durante as Semanas Pedagógicas, realizadas na abertura do ano letivo, no mês de fevereiro e na abertura do segundo semestre, no final do mês de julho. Na primeira delas – ocorrida entre 1º a 04 de fevereiro de 2005 – procurou-se levantar junto aos participantes as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, que reforçou a questão da não aprendizagem da leitura e escrita apontadas anteriormente pelos outros grupos ouvidos. Uma das pesquisadoras da UFPR realizou uma palestra enfocando as Concepções de Educação, Linguagem e de Aprendizagem e os fatores do desenvolvimento dos conhecimentos segundo o Construtivismo de Piaget. Também se enfocou questões sobre leitura e escrita, que eram a principal preocupação dos professores.

Os participantes se organizaram em grupos de estudo segundo suas próprias escolhas nas escolas. Os grupos foram assessorados pelos Pedagogos das escolas e pelos técnicos do Departamento de Educação.

Durante o primeiro semestre de 2005, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Estudos semanais em grupo de professores, nas suas escolas, com textos selecionados pelas professoras pesquisadoras da UFPR e acompanhados pelos Supervisores Pedagógicos das escolas.
- Encontros mensais dos professores, por ciclos, no Departamento de Educação, para discussão dos textos trabalhados nas escolas, coordenados pelos técnicos do Departamento de Educação.
- Encontros bimestrais, coletivos, das pesquisadoras da UFPR com todos os participantes para discussão dos textos e participação em oficinas de experimentação e produção de materiais de aprendizagem, em atendimento à solicitação dos professores.
- Comunicações telefônicas e pela internet com os técnicos do departamento de educação para acompanhamento das atividades programadas.
- Avaliação diagnóstica de todos os alunos da rede na área de Língua Portuguesa.

Considerou-se que seria fundamental para a programação do trabalho de formação continuada com os professores a aplicação de um teste-diagnóstico de leitura, interpretação de texto e produção escrita, em todos os alunos das quatro séries da rede, para verificar como se encontrava a aprendizagem deles. Essa medida se fez necessária porque inexistiam dados gerais, unificados, de avaliação de alunos no Departamento de Educação do município. Os dados de reprovações e evasão que nos foram apresentados (31,5%) eram resultantes das médias de avaliações finais, realizadas isoladamente pelas escolas.

Para a realização desse diagnóstico forneceu-se parâmetro dos conteúdos a serem cobrados nos testes¹⁹, bem como algumas informações para sua organização. Foi sugerido que a equipe técnica do departamento de educação organizasse uma equipe composta por supervisores e professores das diferentes séries, e de todas as escolas, para organizarem as questões das provas que comporiam um banco de dados. De posse do banco de questões a equipe técnica, com a colaboração das pesquisadoras, organizaria as provas.

O resultado do diagnóstico realizado sobre a aprendizagem dos alunos da rede municipal em Língua Portuguesa revelou a necessidade de acrescentar estudos sobre avaliação.

¹⁹ Estes parâmetros constam nos Anexos

Paralelamente as pesquisadoras da UFPR discutiam com a Secretária Municipal de Educação as vantagens da implantação da Educação Integral e ela decidiu, após estudar a viabilidade desta implantação, iniciar um projeto piloto em uma escola rural do município para servir de parâmetro para as ações futuras que se pretendia desencadear: implantar a educação integral em toda a rede municipal.

Assim o município de Porecatu iniciou seu projeto de Educação Integral, convocando a comunidade para construir o Projeto Político Municipal de Educação, onde colocou em discussão a intenção de ofertar Educação Integral em Tempo Integral nas escolas municipais. Obtendo uma opinião favorável da comunidade, em reunião pública convocada para essa finalidade, o poder executivo enviou à Câmara Municipal um projeto de lei instituindo a Educação Integral em Tempo Integral, corroborando o que já estava disposto na Lei Orgânica do Município, desde 05/04/1990. A discussão do projeto de lei tramitou na Câmara durante o ano de 2005, sendo finalmente aprovado em dezembro daquele ano, através da Lei Municipal nº1213/2005. Foi legitimada a experiência pedagógica de Educação Integral e instituída, em caráter obrigatório, a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas de Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A aprovação legal trouxe a possibilidade de se aumentar os recursos municipais destinados à educação, caso fosse necessário.

A implantação da Educação Integral teve início com um “Projeto Piloto” realizado em uma escola rural, durante o ano letivo de 2005, para se avaliar as possibilidades e entraves a sua execução. A escolha dessa escola ocorreu por ser a única que atendia os alunos apenas no período da manhã e permanecia fechada no restante do dia. Portanto era a única que dispunha de espaço físico para a realização da experiência. Os professores dos cerca de 100 alunos da escola, dispostos em cinco turmas do pré-escolar à quarta série, foram favoráveis a que a experiência fosse realizada com eles. Além do mais essa era a escola de pior desempenho de aprendizagem e maior índice de reprovação e evasão, em torno de 40%.

Porém houve um fato que antecipou a realização da experiência. A fazenda onde se situava a escola é propriedade de uma Usina, dona de setenta por cento das terras do município. Ela mantinha em uma casa, nas imediações da escola, um

serviço de assistência social a cerca de 80 crianças; algumas delas, as mais velhas, em número de cinquenta (50), eram alunas da escola no período matinal. Porém, trinta (30) delas eram menores de cinco anos, o que corresponderia ao atendimento da Educação Infantil, que o município não ofertava na fazenda. As crianças permaneciam na referida casa “guardadas”, durante o dia todo (no caso nos menores) ou metade do dia (caso dos maiores). O termo “guardado” aqui empregado tem o significado de que permaneciam fechadas na casa sem qualquer atividade orientada por adultos. Dormiam, eram alimentadas e aguardavam o retorno dos pais, no fim do dia de trabalho na lavoura. As condições da casa e os cuidados dispensados às crianças eram inadequados a ponto de gerar uma denúncia do Ministério Público, que interditou a casa e obrigou o município a atender todas as crianças. Dessa forma o Projeto Piloto começou não apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, como se projetava inicialmente, mas incluindo também a implantação da Educação Infantil em Tempo Integral na escola rural para aquelas crianças em situação de risco – conforme relatado pela Promotora de Justiça.

Justificando a ação do membro do Ministério Público merece registro o fato de que entre os pequenos havia uma criança de dois anos que era rotulada como deficiente pelo fato de não andar, apenas se arrastar, e não falar, comunicando suas necessidades básicas de fome e sede por gritos. Ela também começou a freqüentar a Educação Infantil enquanto aguardava os exames neuropsicológicos para encaminhamento a uma classe especial. No aguardo dos exames a criança era atendida pelas professoras da Educação Infantil e convivia com seus companheiros de classe nas atividades rotineiras, e ao final do primeiro semestre de 2005 ela andava e falava como os demais. O laudo psicológico apontou finalmente sua normalidade e imputou às condições de vida anterior o problema de desenvolvimento evidenciado quando da interdição da casa de assistência social.

Ao mesmo tempo o município iniciou o Programa de Formação Continuada dos Professores, ou seja: um ano antes da implantação do projeto de Educação Integral na rede toda os professores começaram a se preparar para a mudança. Houve uma integração das escolas do município: as urbanas e as rurais passaram a receber igualdade de tratamento e de cobrança de responsabilidades. As Escolas de Educação Infantil também se integraram com as escolas de Ensino Fundamental e o

quadro do magistério unificou os dois segmentos. Todos os professores da rede foram convocados para participarem do Programa de Formação Continuada, utilizando para isso o espaço de tempo da hora-atividade semanal remunerada que foi concedida pelo município.

Durante o ano de 2005 foram realizados cinco grandes encontros dos participantes com as pesquisadoras da UFPR, sempre antecedidos pelo estudo prévio de textos pelos grupos abordando o tema planejado. A metodologia escolhida foi trabalhar com palestras sobre os textos selecionados e previamente estudados pelos professores com o acompanhamento dos Supervisores escolares e dos técnicos do Departamento de Educação. Outras alternativas metodológicas exploradas foram: a organização de sessões de reflexão e análise sobre os principais problemas enfrentados pelos professores na sala de aula, trocas de experiências entre professores e oficinas de construção de materiais didáticos – práticas bastante usuais e do agrado dos professores.

Considerando que o alto índice de reprovação e evasão que o município apresentava no ano de 2004, ao final da segunda etapa do segundo ciclo – equivalendo à 4ª.série do ensino Fundamental – ocorria em função do não domínio da leitura e escrita pelos alunos, e também por ter sido esse o conteúdo inicialmente destacado pelos professores como o mais necessário, iniciou-se a formação dos professores oferecendo estudos sobre Linguagem.

No primeiro encontro bimestral procurou-se, de início, investigar as concepções de educação e de linguagem dos professores por saber que elas determinam sua ação pedagógica. Verificou-se também o grau de conhecimento que os mesmos detinham sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se depararem com o código escrito.

Dentre os textos estudados um apresentava as diferentes concepções de linguagem²⁰: a tradicional, que coloca o aluno como um sujeito passivo e enfatiza as práticas repetitivas e reprodutivas como a caligrafia, a cópia e o ditado; a behaviorista/estruturalista, marcada entre nós, pelas práticas das cartilhas com o método silábico, pelo estudo da seqüência de palavras que iniciam pela mesma letra e reforçada pelo uso da cópia e do recorte de palavras retiradas de jornais e revistas

²⁰ Texto de autoria da pesquisadora autora da tese, intitulado: As diferentes concepções de educação, ensino, aprendizagem, alfabetização e planejamento de ensino. Material não publicado.

(práticas essas que ignoram o conhecimento anterior do aluno e que fazem da aprendizagem da leitura e da escrita a aquisição de uma técnica, em uma atitude passiva de apropriação de conhecimentos) e por fim a concepção que coloca a criança como um sujeito ativo na exploração dos escritos, considerando como fundamental o que ela já sabe desse objeto ao chegar à escola e também a interação do sujeito com os materiais escritos: os diferentes textos que circulam no meio social e as práticas interativas entre leitores. Ressaltou-se a importância dada por essa concepção para a utilização dos textos reais em múltiplas situações de leitura para e com os alunos, destacando que eles precisam mais da leitura para construir o conceito de escrita que de exercícios motores de escrita.

Ao apresentarem suas conclusões sobre o estudo realizado os professores se posicionaram favoráveis à adoção desta última concepção, embora muitos deles tivessem adiantado que acreditavam no poder de aprendizagem das atividades de cópia que empregavam com frequência com seus alunos.

Outro texto explorado referia-se às funções da linguagem²¹ apresentando o que ela é, sua origem e finalidade, suas formas. Nesse documento constava a informação de que para aprender a ler e escrever o aprendiz precisa, inicialmente, conhecer o código escrito – o alfabeto – e o que ele representa – os fonemas, as unidades sonoras da língua falada. Conhecimento considerado simples, pois o código da escrita da língua portuguesa é um alfabeto de 23 caracteres. Discutiu-se sobre se seriam 23 ou 26 letras, por causa do K, W e Y, presente nos alfabetos das línguas ocidentais, e utilizado em nomes próprios estrangeiros adotados pelos brasileiros, porém que não faziam parte do nosso alfabeto e que não podem ser utilizados para escrever palavras comuns da língua portuguesa do Brasil, informação que era desconhecida dos professores.

Outra questão decorrente dessa foi a de que se o alfabeto só tem 23 letras seria suficiente apresentar às crianças essas vinte e três letras, em um único tipo. O tipo com traçados básicos que simplifica sua visualização e produção, e que é o que mais circula socialmente. Esse assunto também despertou confusão entre os professores. Primeiro porque tradicionalmente as professoras ensinavam as crianças e também os jovens e os adultos a ler apresentando o alfabeto em quatro tipos:

²¹ Texto de autoria da pesquisadora autora da tese, intitulado: As funções da linguagem. Material não publicado.

cursiva maiúscula, cursiva minúscula, de imprensa maiúscula e de imprensa minúscula. Com esse procedimento o professor ensinava noventa e dois (92) diferentes traçados aos alunos.

As crianças aprendiam? Sim, boa parte delas aprendia, só que despendendo muito mais tempo com a memorização dos traçados – condição essencial para essa aquisição – quando poderiam avançar mais rapidamente no domínio da leitura e da escrita. Portanto com aquela exigência perde-se muito tempo com aquisições visuais/motoras desnecessárias e que provocam dificuldades para muitas crianças.

Comentou-se que os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro divulgados nos anos 80 davam conta de que o tipo de letra que as crianças mais identificavam, mesmo aquelas que não freqüentavam a escola, era o tipo caixa-alta ou de forma e desde então esse tipo de letra passou a ser preferencialmente utilizado na alfabetização, só que de modo agregado aos demais tipos. A justificativa dos professores para utilizarem tantos traçados diferentes era a de que para aprender a escrever as crianças precisavam conhecer as letras no tipo cursivo. Para poder ler os textos dos livros, elas precisavam conhecer as letras no tipo de imprensa. E se elas já estavam conhecendo o tipo caixa-alta, então eram esses tipos todos que deveriam ser utilizados em classe.

Muitos deles mostraram-se preocupados com a posição assumida pelas pesquisadoras, a de ensinar empregando somente o tipo caixa-alta. Indagaram se eles não ensinassem todos esses tipos de letras, como os alunos iriam aprendê-los, já que pressupunham que isso fosse função do professor da alfabetização. Complementavam que vinha sendo feito e dava resultado para grande parte dos alunos. Alguns professores acrescentaram que trabalhavam inicialmente com a letra tipo caixa-alta e quando demoravam muito para introduzir a letra cursiva os alunos pediam para que eles lhes ensinassem essa forma de escrever. Questionaram também se trabalhar com um único tipo de letra não seria negar aos alunos a informação sobre as demais letras e empobrecer seu conhecimento.

Na ocasião os professores foram levados a observar que circula, no meio social, um maior número de textos escritos em letras de forma ou caixa-alta, nos *outdoors*, placas e cartazes, aos quais as crianças prestam atenção. Informou-se que trabalhar com esse tipo de letra, no início da alfabetização, faz com que as

crianças sejam instigadas a ler os materiais que circulam no meio social de forma espontânea. Acrescentou-se também que essa forma de iniciação faz com que as crianças se sintam ativas na busca da leitura, adquiram confiança em sua capacidade para explorar materiais escritos, passem a tentar ler os textos e a adquirir, como fruto dessas experiências, o conceito de letra.

Argumentou-se portanto que trabalhar somente com as letras tipo caixa-alta, nesse início da alfabetização, seria lançar mão de uma estratégia de facilitação da aprendizagem.

Apesar de toda controvérsia e em vista dos argumentos apresentados o encaminhamento pedagógico das pesquisadoras foi estabelecido que os professores fizessem uso somente das letras em caixa-alta ou de forma nas classes de alfabetização, até que todas as crianças tivessem dominado a leitura e a escrita. Para tanto dar-se-ia preferência para ter na biblioteca de classe, para manipulação e leitura das crianças, livros e textos apenas com esse tipo de letra. Aos poucos, e à medida que as crianças apresentassem maior domínio desse tipo de letra – e adiantou-se que isso nunca ocorreria no primeiro semestre do ano letivo – acrescentar-se-ia outros textos de jornais e revistas com outros tipos de letra. Esse acréscimo não obrigava o professor a dedicar tempo para explicar a diferença entre os tipos de letras, mas tão somente a ler e comentar os assuntos abordados pelos textos, incorporando-os aos materiais didáticos à disposição dos alunos e a estimulando-os a fazerem uso dos mesmos. Quando os alunos percebessem as diferenças e indagassem sobre elas o professor poderia então dar a informação solicitada sobre o tipo de letra empregado pela imprensa na maioria dos seus textos.

Por fim forneceu-se aos professores um suporte teórico para o posicionamento. Segundo estudos psicolingüísticos apresentados por Tolschinsky (1995) as letras são signos, e como tal, convenções arbitrárias, que precisam ser experimentadas, vivenciadas, para que possam ser internalizadas – transformadas sob a forma de representações mentais – em um conceito. Isso significa que é preciso conviver com as letras – na utilização dos textos escritos empregados na leitura diária – e que quanto mais se convive em experiências freqüentes com esse objeto, mais facilmente ele é internalizado. Portanto, na medida em que as crianças aprendem a conhecer as letras – nos textos – tornam-se mais capazes de abstrair

sua característica básica e generalizar seu uso como um conceito. É lendo que elas aprendem a ler, e escrevendo que reforçam a habilidade para ler e escrever.

Essa é também a posição teórica defendida por Cagliari e Massini-Cagliari (2005) ao afirmarem que: "... as letras não são coisas concretas, mas abstratas, do mesmo modo como acontece com os números e a matemática. O aspecto material, físico, gráfico é apenas um suporte." (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2005, p 142).

Assim os lingüistas citados confirmam que as letras são entidades abstratas cuja representação gráfica serve de suporte à sua finalidade, que é representar os sons da fala. Acrescentam mais adiante que:

Todas as formas possíveis de escrever a letra 'A', por exemplo, só existem porque existe uma noção abstrata do que seja uma letra 'A'. O aspecto gráfico da letra pode variar, mas a noção abstrata que a identifica permanece sempre a mesma. É por causa de coisas desse tipo que costumo insistir para que o professor comece a trabalhar usando apenas o alfabeto de letras de forma maiúsculas. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 142)

Após o desenvolvimento desse programa de estudo sobre Linguagem teve início o ano letivo de 2005.

No transcorrer do primeiro bimestre, enquanto os professores desenvolviam seus programas junto aos alunos, forneceu-se ao Departamento de Educação os parâmetros de conteúdos a serem cobrados nos testes/diagnóstico de leitura e escrita. Deu-se destaque ao fato de que leitura e a interpretação das questões do teste faziam parte da prova; portanto o professor-aplicador não deveria ler a prova ou instruir os alunos na realização das mesmas. Não se fez qualquer referência a que os professores pudessem ou não aplicar a prova para sua própria turma. Foi lembrado que incluir a leitura e a interpretação como parte da prova era um critério utilizado pelo INEP nas provas do SAEB.

Devido a uma falha de comunicação entre os técnicos e as pesquisadoras da universidade que não haviam feito essa solicitação expressamente, bem como a premência do tempo para a aplicação das provas – que deveriam ter ocorrido no máximo até o fim do mês abril para a realização do diagnóstico da aprendizagem dos alunos – não se recebeu um modelo das provas para uma avaliação prévia da adequação de suas questões. Dessa forma as provas foram elaboradas e aplicadas sem que as pesquisadoras tivessem tido acesso prévio a elas. Após a correção foi

que se tomou conhecimento do resultado obtido pelos alunos, bem como da disposição do conteúdo e da forma dos testes.

Merece destaque que o grau de dificuldade contido nas provas, bem como com a forma tradicional de cobrança dos conteúdos; principalmente a destinada à segunda série surpreendeu as pesquisadoras. A cobrança de conteúdos na prova da segunda série era mais acentuada e tradicional que a proposta elaborada para a terceira série.

Uma vez constatado o problema as pesquisadoras prepararam-se para analisar, junto com os professores, pedagogos e técnicos educacionais, na terceira reunião do ano convocada especialmente para essa finalidade – e que ocorreu no final do mês de junho – os resultados dos alunos nos testes, e a própria formulação dos testes.

Para essa terceira reunião de trabalho realizada com os professores, no final do primeiro semestre, teve-se como tema:

- a) avaliação dos resultados gerais do Programa de Formação Continuada dos Professores no primeiro semestre;
- b) avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos;
- c) avaliação dos resultados dos alunos no teste/diagnóstico e as dificuldades evidenciadas
- d) a discussão da adoção de medidas corretivas face aos resultados obtidos pelos alunos.

Ao iniciar a reunião as pesquisadoras foram surpreendidas por um mal estar e um burburinho entre os professores. Foi dada a palavra aos professores e constatou-se que eles estavam revoltados, porque julgavam o nível do teste/diagnóstico muito elevado. Eles acreditavam que as provas tinham sido elaboradas pelas pesquisadoras da universidade, em Curitiba, sem a participação dos professores do município. Afirmaram que as pesquisadoras desconheciam a capacidade dos alunos deles e que provavelmente tinham tomado por base a capacidade dos alunos da capital. Disseram que o teste tinha sido “um verdadeiro massacre”, tendo em vista os fracos resultados alcançados pela maioria dos alunos. Questionaram a proibição de explicar aos alunos o que tinham que fazer na prova. E principalmente destacaram o nervosismo que a realização dos testes tinha

provocado nos alunos. As pesquisadoras descobriram que a situação de fazer prova era totalmente nova, os professores nunca tinham proposto uma prova coletiva para os alunos. Algumas professoras chegaram a dizer que nem elas seriam capazes de se sair bem nas provas de 2^a., 3^a. e 4^a. séries.

Ficou patente que os professores desconheciam a real competência bem como a dificuldade dos alunos.

Tomou-se a palavra para esclarecer e informar que as pesquisadoras não tinham elaborado as provas e tão somente fornecido os parâmetros, com base nos conteúdos curriculares previstos para serem ensinados em âmbito nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa do MEC/INEP, 1997, e que deveriam ser cobrados no teste/diagnóstico.

Diante da surpresa ficaram todos sabendo, professores e pesquisadoras, que as pedagogas das escolas – sem o auxílio dos professores regentes de classe – é que tinham elaborado as provas. Também tinham feito trocas de professores na aplicação dos testes para que não ocorresse de uma professora aplicar a prova para sua turma de alunos. Atitude essa que afirmaram terem deduzido das informações e conversas com as pesquisadoras. Como as pedagogas estão fora das salas de aula utilizaram exercícios retirados de livros didáticos variados que cobravam capacidades lingüísticas muito além das solicitadas pelas pesquisadoras.

Indagou-se aos professores como eram realizadas anteriormente as avaliações e descobriu-se que as professoras avaliavam os alunos de forma descritiva, com base nos trabalhos escolares por eles realizados, sem empregar qualquer tipo de prova nas quais os alunos tivessem independência para demonstrar a capacidade de aprendizagem.

Esse episódio serviu para revelar, entre outras coisas, que os professores precisavam estudar mais sobre planejamento e avaliação da aprendizagem, elaboração de testes e provas, bem como precisavam identificar e resolver problemas de relacionamento entre os diferentes responsáveis pela educação no município. E principalmente: os professores precisavam construir vínculos de cooperação entre eles.

Constatou-se também, através das dificuldades dos alunos, outras necessidades de conteúdos não dominados pelos professores que foram incluídos na formação continuada: os gêneros textuais.

E por fim – embora parecesse óbvio para as pesquisadoras não era para os professores – conseguiu-se estabelecer um entendimento com os professores sobre o que os alunos de municípios do interior, das escolas urbanas e rurais precisam aprender: todos os alunos, sem distinção, precisam aprender os mesmos conteúdos fixados para o âmbito nacional. Ninguém pode aprender menos do que os conteúdos básicos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os alunos brasileiros. E que é essa obrigatoriedade de cumprimento de conteúdos comuns que permite a realização das avaliações nacionais levadas a efeito pelo MEC/INEP, no SAEB e Prova Brasil.

Os conteúdos de formação que se reputou serem necessários para a Formação Continuada dos Professores do município de Porecatu estão entre os apontados por Candau (1996) ao comentar pesquisas empíricas levadas a efeito em conjunto com outros pesquisadores, cujos resultados compõem um corpo de informações bastante rico e diversificado da região do Estado de São Paulo, dando destaque às dificuldades ou problemas que constituíam pontos a serem trabalhados para a busca da melhoria da educação básica, a saber:

Professores das séries iniciais têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento. Quando têm melhor domínio de tais conteúdos, seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas [...]

e) Professores de todas as séries escolares têm dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas, adequação do trabalho para as classes que assumem.

f) Professores têm dificuldade para perceber seus alunos e a realidade que trazem para a escola, para se apropriarem dessa realidade e para perceber os alunos como parceiros de trabalho na classe.

g) Professores não percebem com clareza a diferença entre as várias séries do primeiro grau, não compreendendo bem o significado das mesmas no percurso escolar das crianças.

h) Professores não percebem a presença das profecias auto-realizadoras em suas ações. (CANDAU, 1996, p 125)

A semelhança entre os resultados das pesquisas citadas e os dados desta tese deixa claro que as mazelas da educação encontram na formação do professor

um grande contribuinte. Os alunos não podem apresentar bons resultados se os professores apresentam tantas carências na formação inicial.

Apesar disso verificou-se que no transcorrer do primeiro semestre o estudo realizado nos grupos e nos encontros coletivos tinha sido proveitoso. Muitos professores haviam implementado algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas.

No entanto verificou-se que algumas sugestões pedagógicas consideradas fundamentais para as classes de alfabetização – como o uso de um só tipo de letra (a caixa-alta) e a maior utilização de atividades de leitura que de escrita – que foram aceitas pelos professores, no discurso (durante o primeiro encontro de formação continuada), não foram implementadas pela maioria deles, e isso levou as pesquisadoras a questionarem a eficácia do discurso, dos textos, e da metodologia empregada no curso.

No final do primeiro semestre, os resultados da avaliação em leitura e escrita apontaram que muitos alunos não dominavam aquelas habilidades. Buscou-se respostas para essa situação e constatou-se que dos quarenta e dois professores regentes das turmas de pré, primeiras e segundas séries que haviam participado da formação inicial somente dez haviam trabalhado com um único tipo de letra, o tipo caixa-alta. Os demais haviam introduzido os quatro tipos de letra desde o início do ano letivo ou logo após o primeiro bimestre.

Devido ao tempo maior gasto com essas atividades visual/motora com os alunos pouco sobrou para o uso da leitura. Verificou-se também que nas turmas onde se trabalhou apenas com o tipo de letra sugerido a incidência de alunos que não liam e escreviam era bem menor que nas demais.

O grande número de alunos que não dominavam sequer o alfabeto e empregavam escritas de nível pré-silábico entre os alunos da primeira e da segunda etapa do 1º. ciclo levou as pesquisadoras a sugerir a criação de classes de aceleração para fazer atendimento, em pequenos grupos, dos alunos defasados no conteúdo. Esse atendimento funcionou três vezes por semana, no período contrário ao que as crianças freqüentavam regularmente. Acompanhou-se mais de perto o trabalho dos professores que atenderam essas turmas e sugeriu-se atividades e materiais a serem utilizados. Nas atividades propostas para essas crianças os

professores foram orientados a utilizarem somente a letra tipo caixa alta, além de fazerem um maior uso de atividades de leitura de livros de literatura (com aquele tipo de letra), a empregarem atividades lúdicas em que usassem as habilidades de leitura e escrita (como brinquedos e jogos), e foi oferecida também uma oficina de construção de materiais didáticos e de aprendizagem para os alunos em processo de alfabetização para eles manipularem.

Para todos os professores das demais séries foram propostas oficinas de leitura, produção de textos e estudos sobre currículo de atividades e avaliação, tendo em vista que se sugeriu e foi acatada a adoção de provas semestrais para acompanhamento direto do desempenho dos alunos (e de forma indireta para os Pedagogos e as pesquisadoras verificarem o cumprimento do planejamento dos professores).

5.1.2 O segundo semestre do ano letivo de 2005

Os trabalhos escolares do segundo semestre transcorreram mais tranquilos tendo em vista uma maior aceitação por parte dos professores da rotina de planejamento semanal das atividades didáticas, dos estudos e das sessões de reflexão sobre a prática propostas pelas pesquisadoras, bem como pela ocorrência de uma maior familiarização dos professores com as pesquisadoras. Os propósitos comuns de melhoria da aprendizagem dos alunos e o atendimento dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem sendo realizado por professores auxiliares, no período do contra turno, parece ter sido um ponto diferencial no processo.

O atendimento dos alunos em defasagem de conteúdo (no contra turno) foi a principal solicitação dos professores regentes e sobre essa questão – embora as pesquisadoras tivessem atendido a solicitação dos professores – também se procurou desenvolver um trabalho especial de conscientização dos professores sobre a sua responsabilidade na aprendizagem de **todos** os alunos da turma. Tentou-se fazer com que o professor se sentisse indispensável no atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, e se fosse necessário fazer algum atendimento especial para os alunos defasados no período normal de aulas as pesquisadoras informaram que isso deveria ser feito pelo professor regente. Isso

porque ele era quem conhecia melhor cada um dos alunos e quais as suas necessidades.

Estabeleceu-se que as atividades cotidianas da sala de aula, para os alunos que estavam acompanhando os conteúdos, poderiam ser feitas – em algumas ocasiões e em situações previamente programadas – pelo professor auxiliar. Tal determinação se fez necessária, pois apesar do atendimento proposto no contra turno muitas vezes os alunos que mais precisavam do atendimento não compareciam às atividades devido à impossibilidade dos familiares trazerem-nos de volta para a escola. Além disso, como a escola não tinha modo de fornecer alimentação – o almoço – para que os alunos permanecessem na escola, em muitas ocasiões os alunos convocados não compareceram. Assim, foram muitas as oportunidades em que foram propostas atividades de leitura e produção de texto para todos os alunos no período regular das aulas, sob a orientação do professor auxiliar, para que o professor regente pudesse dar atendimento aos alunos que apresentavam defasagem nos conteúdos curriculares.

As pesquisadoras adiantam que as ações da pesquisa realizadas no transcorrer do ano de 2005 abrangeram diferentes áreas de conteúdo e estratégias de ação que buscaram cobrir as necessidades levantadas pelos professores, bem como as necessidades que foram detectadas pelas pesquisadoras, tal como relacionado:

- da Psicologia da Educação: aprendizagem – porque os professores acreditavam que os alunos aprendiam apenas com o método expositivo;
- da Psicolingüística: a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro – porque essa teoria era mal compreendida, os professores tinham uma visão espontaneísta sobre como se dava a construção dos alunos;
- da Lingüística Aplicada ao processo de alfabetização: metodologias de ensino de leitura e escrita, interpretação de texto e gêneros textuais e a produção escrita;
- da Didática: planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem.
- Estudo com os técnicos do departamento, com os Supervisores e com os professores sobre os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa visando aumentar a carga horária dessa disciplina.

- Estudo sobre a necessidade/possibilidade de redução do número de alunos por turma que passassem a comportar entre 20 a 25 sujeitos no primeiro ciclo e até 30 alunos, no segundo ciclo;
- organização e acompanhamento de turmas de aceleração, com número reduzido de alunos – de quatro a cinco – distribuídos pela defasagem curricular que apresentavam, sendo atendidos no contra turno com o objetivo de corrigir os problemas de ensino/aprendizagem no transcorrer do ano letivo, antes que as dificuldades se acumulassem;
- a integração das práticas esportivas e culturais com as áreas de conteúdo acadêmico – procurando fazer com que os textos e as letras de músicas utilizadas nas diversas atividades pudessem ser trabalhados em ambos os espaços: a sala de aula e as salas especiais;
- estudo e adoção de currículo centrado em atividades e não em conteúdos, possibilitando a elaboração de projetos de ensino;

5.1.3 Resultados obtidos no transcorrer do ano letivo de 2005

O resultado do trabalho do ano letivo de 2005 foi muito produtivo em relação à avaliação final interna que acusou uma redução substancial nos índices de reprovação e evasão dos alunos.

Para que se possa estabelecer um comparativo entre os resultados obtidos na vigência da intervenção e a situação anterior encontrada, apresentam-se os dados da rede em 2004:

TABELA 1 – dados da retenção de alunos na rede de Porecatu no ano de 2004

SÉRIE	ALUNOS	RETENÇÕES	%
2 ^a .	311	68	21,86
4 ^a .	287	28	9,76
TOTAL	598	96	16,05

Cabe esclarecer que em 2003 os resultados da avaliação que o município tinha eram do SAEB – MEC/INEP, média de 3,2 (em Língua Portuguesa).

Os dados sobre reprovação da rede em 2005 estão no quadro abaixo:

TABELA 2 - dados da retenção de alunos na rede de Porecatu no ano de 2005

SÉRIE	ALUNOS	RETENÇÕES	%
2 ^a .	311	52	16,72
4 ^a .	250	10	4,00
TOTAL	561	62	11,05

Esse resultado parece confirmar que o Programa de Formação Continuada de Professores e a medida corretiva de implantação das Classes de Aceleração para os alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita, desenvolvidos no transcorrer de 2005, tenham contribuído para a redução das reprovações de alunos na rede municipal, o que atesta uma melhoria da aprendizagem.

No entanto procuraram-se maiores explicações em dados existentes na literatura sobre a formação de professores, para uma mudança educativa, que pudesse dar conta dessa constatação. Encontrou-se em Garcia (1999) a referência a fatores predisponentes de atitudes e ações docentes favoráveis às mudanças nas práticas pedagógicas, e entre eles se destacam os fatores citados que também ocorreram nesta pesquisa-ação:

- a nova administração municipal;
- o aumento salarial;
- a implantação da hora atividade semanal para os professores;
- a redução da carga de trabalho do professor com a inclusão de práticas culturais e esportivas ministradas por professores especiais que desincumbiram o professor regente de ministrá-las.

O autor destaca que esses fatores além de serem de difícil controle, são de curta duração, porque uma vez incorporados à rotina dos professores são esquecidos como benefícios, embora não se possa negar que eles tragam alguma contribuição para a melhoria do resultado do trabalho pedagógico. Acrescenta que, em geral, eles não respondem por grandes alterações e por isso são considerados como coadjuvantes e reforçadores de outros fatores mais importantes.

Destaca ainda Garcia (1999) outros fatores que podem realmente ser responsabilizados pela melhoria de desempenho dos alunos e constatou-se que no caso em estudo dois deles parecem ter sido muito significativos para o alcance dos resultados apontados:

- a formação continuada ofertada a todos os professores da rede;
- a utilização da hora-atividade do professor para estudos em grupo e planejamento da ação docente – ação implantada em decorrência do Programa de formação continuada.

Diante dos resultados da avaliação dos alunos é forçoso admitir que dentre os fatores apontados os dois últimos foram os mais importantes, principalmente se considerarmos a opinião de Guskey e Sparks (1991):

[...] hoje em dia, as avaliações dos programas de Formação Continuada de Professores, devem ir além do medir as mudanças nos participantes e passar a considerar os efeitos de forma direta ou indireta nos estudantes e na sua aprendizagem. Devem ser feitos esforços para determinar se os programas de desenvolvimento profissional produzem progressos significativos na aprendizagem dos alunos, na forma como aprendem, e em como se sentem consigo mesmo enquanto estudantes. (GUSKEY e SPARKS, 1991, p 73)

A melhoria de desempenho dos alunos evidenciada pelos resultados da avaliação final de 2005 torna-se um fato inconteste diante do fato de que tanto os alunos quanto os professores apresentavam desempenho crítico: na avaliação nacional de 2003 (SAEB) o município obteve o índice de 3,2 e no ano seguinte, 2004, apresentou o percentual de 31,5% de reprovações e evasões.

No entanto no ano de 2005, ano em que foi iniciada a Formação Continuada dos Professores, além da redução nas reprovações o município atingiu o **IDEB** de **4,3**, em consequência do desempenho dos seus alunos no PROVA BRASIL, avaliação externa, nacional, sobre a qual o município não tem qualquer ingerência.

Outros autores que pesquisam sobre o tema da formação de professores como Joyce e Showers (1988) apud Garcia (1999), apontam quatro dimensões nas quais se pode mensurar o impacto dos programas de formação continuada: nos professores, nas escolas, no meio e nos alunos. Com relação aos professores comentam que o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o frequentam possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceitual, maturidade, e outros, que antes não

possuíam ou possuíam em menor escala, sugerindo que tal desenvolvimento pode ser medido através de provas, entrevistas ou observações de classe.

Nesse trabalho optou-se por colher depoimentos escritos dos professores envolvidos sobre sua percepção do antes e do depois da formação continuada; solicitou-se que apontassem os assuntos que desconheciam antes de participarem da formação continuada e o que aprenderam nela. Destacam-se a seguir as principais afirmações – obtidas dos textos dos professores – sobre o que aprenderam no trabalho desenvolvido em relação aos diferentes conteúdos trabalhados:

I – Gêneros textuais:

- “ao participar da oficina da produção de textos e ter que refazer três vezes o mesmo texto entendi que esses mesmos passos podem ser realizados com os alunos. Aprendi que um texto não fica pronto de uma vez só. Para ficar bom é preciso ler e reescrever várias vezes”;
- “produzir textos em duplas é muito melhor que sozinha”;
- “os textos são de diferentes tipos”;
- “produzir texto em várias etapas é melhor que mandar fazer de uma vez só todo o texto e depois gastar um tempão fazendo reescrita com os alunos”;
- “compreendi que quando fazia a reescrita do texto do aluno mudava tanto que o texto ficava meu e não mais do aluno”;
- “é possível trabalhar com textos desde o início da alfabetização”;
- “como é difícil produzir bons textos. Sempre reclamava dos textos dos alunos e nunca tinha percebido que eu mesma não gostava e tinha dificuldade de escrever”;
- “às vezes ficava tão preocupada porque meus alunos não gostavam de ler e nem de escrever. Mas nunca tinha me dado conta que não proporcionava um bom ambiente para desenvolver aquelas habilidades”;
- “elaborar textos com as crianças ao invés de esperar que eles façam sozinhos”;
- “vivi as etapas para a produção de um texto”;
- “para elaborar um cartaz em grupo foi muito difícil ouvir as opiniões dos outros e chegar a um consenso”;
- “para produzir um bom cartaz é preciso ter uma situação de verdade para fazê-lo”;

- “aprendi que para fazer um cartaz é preciso primeiro planejar as idéias, fazer um borrão, arrumar e arrumar no borrão e só depois de ter bem certeza de a gente quer que fique é que a gente passa na cartolina”;
- “fazer o cartaz em dois dias seguidos permitiu a gente planejar, repensar, procurar as ilustrações com calma nas revistas e fazer um trabalho melhor. Aprendi que os alunos também podem trabalhar assim”;
- “trabalhar com as dificuldades ortográficas na terceira série ainda é necessário e não saiu de moda, não é proibido ensinar gramática e é preciso ter um jeito especial prá [sic] fazer isso. Aprendi esse jeito especial de ensinar gramática”;

II - Código da escrita:

- “o uso da letra cursiva atrapalha a alfabetização das crianças”;
- “o tipo de letra que deve ser utilizado em cartaz para facilitar a leitura”;

III - Competência do aluno

- “aprendi que os alunos podem construir materiais de aprendizagem, como joguinhos, e que eles aprendem fazendo isso e brincando”;
- “a respeitar as escritas feitas pelo aluno e perguntar pra ele o que ele quis escrever antes de corrigir tudo”;
- “que é preciso deixar os alunos falarem na sala de aula para saber o que eles pensam”;
- “compreendi que a construção é mais importante do que a decodificação e que quando se compreende se internaliza e não esquece. Conceitos construídos e não decorados é que são sempre lembrados”;
- “aprendi a importância de tomar cuidado com a linguagem com as crianças pois para ela o significado das palavras são diferentes dos da gente”;
- “observar melhor o meu aluno”;

IV – Integração e Interdisciplinaridade do ensino:

- “a importância da interdisciplinaridade, trabalhando com os conteúdos integrados em projetos”;
- “como organizar atividades diferentes na sala de aula e como organizar trabalhos em grupo com as crianças”;

V - Interação entre professores

- “o quanto é bom trocar experiências com colegas de outras escolas”;

VI - Responsabilidade profissional

- “entendi que não adianta ficar reclamando da professora anterior que não ensinou meus alunos e que eu tenho que ajudá-los na alfabetização e não tentar ensinar os conteúdos da 2ª série, se eles ainda não estão lendo”;

Como se pode verificar pelas afirmações dos professores, quase todos os conteúdos trabalhados no Programa de Formação Continuada se constituíram como novidade, sendo que a maior quantidade de citações foi em relação ao trabalho com os gêneros textuais – que as pesquisadoras pensaram não ter sido tão produtivos – seguidos dos outros assuntos tratados nos temas: código da escrita, competência do aluno, integração e interdisciplinaridade do ensino e interação entre professores.

5.1.4 Discussão do primeiro ano do Programa de Formação Continuada dos Professores

Constatou-se que os professores apresentaram boa vontade em participar do Programa de formação continuada. No entanto algumas dificuldades foram evidenciadas:

- o discurso divorciado da prática: nos encontros e nas discussões de grupo muitas idéias inovadoras apareceram; muitos compromissos de execução eram assumidos e não realizados.
- o discurso era memorizado e não compreendido: os professores se diziam ora construtivistas, ora sociointeracionistas, afirmando que o Construtivismo estava ultrapassado, mas não desenvolviam trabalhos com as crianças em grupos; usavam bastante a aula expositiva e a atividade de cópia;
- não achavam necessário o planejamento individual anteceder o planejamento em grupo;
- tinham dificuldade em entender os textos fornecidos para leitura: repetiam as palavras contidas nos textos e não sabiam como eles poderiam auxiliá-los por não relacioná-los com sua prática de sala-de-aula.

Essas constatações levaram a repensar a metodologia empregada com os professores considerando dois aspectos dos conteúdos abordados durante o ano: o aspecto pedagógico e o aspecto lingüístico do material.

Sob o aspecto pedagógico pareceu às pesquisadoras que a forma utilizada empregando estudo de texto, discussão em grupo e palestra expositiva não foi muito produtiva. A troca de experiência entre os professores despertou mais interesse, porém quando as pesquisadoras propuseram a análise dos objetivos e a adequação das experiências com a indagação sobre como elas poderiam ser aplicadas em turmas de séries diferentes e sobre outras variações possíveis, foram mal interpretadas. A intervenção das pesquisadoras foi considerada como uma interferência indevida e uma tentativa de depreciação do trabalho dos colegas.

O ano de 2005 foi ano de avaliação do desempenho escolar realizado através do Prova Brasil MEC/INEP e o município recebeu o IDEB de 4,3. O bom desempenho dos alunos nesse teste, além das ações já apontadas para a redução das reprovações, também pode ser explicado pela maior sistematização do trabalho pedagógico implantado pelas pesquisadoras, com a cobrança de planejamento semanal de atividades, da prova semestral para diagnóstico da aprendizagem dos alunos e a retomada dos conteúdos não aprendidos nos planejamentos.

5.2 INTERVINDO E ACOMPANHANDO A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2006

Para o ano letivo de 2006 introduziu-se como principal mudança nos trabalhos já desenvolvidos no Programa de Formação Continuada dos Professores a oferta de estudo dos conteúdos matemáticos e da metodologia da área, por solicitação dos mesmos, trabalho que não será alvo de relato e análise desta pesquisa.

A grande novidade introduzida nos trabalhos escolares foi a implantação da Educação Integral em toda a rede, com as escolas fazendo atendimento em Tempo Integral. Os alunos passaram a ser atendidos das 7:30h às 16:30h em um período contínuo, com as crianças recebendo um lanche pela manhã, o almoço e um lanche na parte da tarde.

Outro diferencial foi o aumento de participantes no Programa de Formação Continuada: noventa estagiários foram incluídos.

Naquele ano, contando com alguma experiência adquirida na realização do “Projeto Piloto de Educação Integral” na escola rural e com o Programa de Formação Continuada dos Professores em andamento, a educação integral se

estendeu para todas as escolas do município. Não houve o privilégio de alguns grupos, até porque já se sabia que os privilégios concedidos aos grupos mais carentes e que não envolvem os de melhor condição sócio-econômica é sempre visto com desconfiança pelos favorecidos, portanto todos os alunos passaram a estar em tempo integral nas escolas do município.

As escolas elaboraram seu Projeto Político Pedagógico no correr do ano, baseadas no pressuposto teórico do Construtivismo e da Educação Democrática envolvendo toda a comunidade: pais, professores, funcionários, alunos; até moradores da vizinhança que não tinham filhos na escola foram chamados a participar desse trabalho de construção coletiva.

Não houve uma preocupação inicial, por parte da Prefeitura Municipal, com as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, embora eles não apresentassem condições ideais para o desenvolvimento do trabalho projetado. No entanto a partir da implantação oficial da Educação Integral nas escolas foi-se avaliando as necessidades de adequação e extensão dos imóveis para que pudessem oferecer melhores condições de execução das atividades propostas. Essa avaliação foi sendo feita aos poucos, na medida das necessidades evidenciadas e das possibilidades financeiras da Prefeitura Municipal. As construções e adaptações foram realizadas, aos poucos, e em todas as escolas, atendendo às peculiaridades e necessidades de cada uma delas. Havia obras ao mesmo tempo em todas as escolas. Não houve privilégio de umas sobre outras. Foram aproveitados prédios públicos subutilizados e áreas próximas às escolas que puderam ser incorporadas ou partilhadas; procederam-se as adequações necessárias e possíveis; dentre as reformas pode-se destacar o que uma ou outra receberam: cobertura do pátio, refeitório para espaço multiuso, calçamento do pátio, construção de cancha esportiva, construção de sanitários e banheiros, divisão de salas, construção de salas de aula, de salas especiais para bibliotecas, berçários, lactário, etc, fechamento do trânsito na rua que separava o prédio principal da escola e o prédio do Centro Social do Idoso (espaço público municipal que só era utilizado nos finais de tarde e nos finais de semana, situado em frente à escola e que foi anexado à escola para uso compartilhado) para permitir a circulação das crianças com segurança.

A partir de 2006 as crianças e os professores conviveram com modificações nas escolas, e cada obra concluída foi comemorada como o alcance de uma grande conquista. Elas se acostumaram com os trabalhadores, e esses se ofereceram para trabalhar nos finais de semana para acelerar as operações. Muitos deles passaram a freqüentar os cursos noturnos de Educação de Jovens e Adultos nas escolas que durante o dia ajudavam a reformar.

O currículo escolar planejado fazia parte do Projeto Político Pedagógico das escolas e as atividades complementares – que em algumas escolas ocorriam no contra turno e em outras ocorriam mescladas com as disciplinas acadêmicas – enfocavam a cultura, o esporte, as artes: música, dança, artesanato, de forma integrada, compondo 1800 horas legalmente legisladas, que passaram a constar do histórico escolar dos alunos, como se pode verificar no documento fornecido pelo município contido no Anexo I .

Adotaram-se as “aulas passeio”, inspiradas na proposta pedagógica de Celèstin Freinet, como atividade semanal obrigatória, para os alunos do ensino fundamental, e diárias para os alunos da Educação Infantil. Esses passeios se realizavam a partir dos projetos elaborados pelos professores objetivando a exploração dos espaços públicos, dos moradores, do meio ambiente, e da vida econômica, cultural e social da comunidade.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com os alunos alguns professores tiveram a concessão de um segundo padrão, para que permanecessem quarenta horas na mesma escola. Porém eles só exerciam a função de professores regentes em um período escolar; para atuarem no período complementar buscou-se identificar outras habilidades e preferências que os possuíam para trabalhar com as oficinas.

O que se denomina aqui de oficinas envolveu todas as atividades nas quais os alunos eram organizados em grupos, de no máximo 15 elementos, e cuja metodologia de trabalho era diferenciada para possibilitar um atendimento individualizado aos alunos. As aulas de banda foram exceções, por agruparem um número maior de alunos.

Os conteúdos acadêmicos de Língua Portuguesa e Matemática também originaram oficinas de “Leitura e Interpretação de Textos”, de “Produção de Textos”,

de “jogos e problemas matemáticos”, e de xadrez. Com a proposição dessas oficinas conseguiu-se aumentar a carga horária total daquelas duas áreas de conteúdo consideradas fundamentais e que, segundo observação dos professores e das pesquisadoras, fizeram a diferença no desempenho da aprendizagem dos alunos. Além disso a participação dos estagiários deu nova energia ao trabalho nas escolas.

Na Semana Pedagógica realizada na abertura do ano letivo de 2006 voltou-se a focar o conteúdo de concepções de aprendizagem dos professores tendo em vista a inclusão dos estagiários.

As pesquisadoras continuavam na busca de novas formas para ajudar os professores a reverem sua prática. Pareceu-lhes que tinham que partir para situações mais práticas nas quais os professores pudessem experimentar e construir os conhecimentos que não tiveram a oportunidade de construir na escola da transmissão em que a maioria deles – e boa parte dos que lêem este trabalho – foram formados.

Procurou-se sair um pouco do estudo dos textos e partir para uma reflexão prática com os professores. Solicitou-se que pensassem em uma atividade que eles soubessem realizar muito bem. Em seguida, pediu-se para que lembrassem como adquiriram tal habilidade, quais os motivadores dessa aprendizagem e como ela se deu, quem os ajudou e de que forma essa aprendizagem se desenvolveu.

Pediu-se aos professores que registrassem em uma folha de papel suas respostas.

Verificou-se que quanto aos tipos de aprendizagem destacados pelos professores, eles se referiam à aquisição de:

- a) habilidades motoras: dirigir carro, pilotar moto, cozinhar, costurar, fazer artesanatos, pintar, fazer churrasco, consertar bicicleta, tricotar, bordar, etc);
- b) habilidades intelectuais: usar o computador, escrever textos, música, cuidar de criança, ser independente, estudar;
- c) habilidades sociais: falar em público, se locomover na cidade grande.

Sobre as formas de aprender, foram citadas:

“Aprendi fazendo”, “praticando”, “vendo outros fazerem”, “experimentando”, “pedindo ajuda para quem sabia”, “observando”. Foi destaque comum que não é possível

aprender sem se envolver diretamente na ação de fazer e sem alguma ajuda de quem sabe fazer.

Vários deles afirmaram que a aprendizagem levou algum tempo, que não houve aprendizagem instantânea da habilidade, que de início foi difícil e não se conseguia um bom desempenho, mas com a repetição de fazer e refazer e com a correção dos erros a habilidade para fazer foi aumentando e a aprendizagem melhorando, até se adquirir o domínio desejado.

Sobre os motivadores da aprendizagem foram citados: o interesse e a necessidade.

Outro fator destacado foi que algumas pessoas têm mais facilidade para aprender algumas coisas e outras pessoas têm facilidade para aprender outras coisas. Com relação a esse fator uma professora citou a vontade que tinha de aprender a tocar um instrumento musical e que não conseguiu, no entanto ela afirmou ter aprendido a bordar muito bem. Essa afirmação despertou vários comentários sobre as diferenças individuais e sobre as capacidades para aprender de cada indivíduo.

Com essas reflexões sobre a própria aprendizagem retomou-se com os professores os fatores do desenvolvimento de conhecimentos formulados por Jean Piaget, procurando relacionar o que tinha sido falado pelos professores com a teoria.

1) A maturação biológica: que diz respeito a condições biológicas dos seres humanos para desenvolver conhecimentos, como ter as condições normais de maturação e de uso dos diferentes órgãos do corpo – as mãos, as pernas, os olhos, a boca, os ouvidos. Aproveitou-se também para incluir aqui as habilidades herdadas, aquelas mencionadas por eles como sendo as facilidades que algumas pessoas têm para aprender determinadas coisas. Surgiram comentários sobre crianças com necessidades especiais que mesmo com condições biológicas comprometidas podem ter recursos especiais para se desenvolver, caso das linguagens libras e braille. Foi interessante o comentário de que nunca podemos saber do que é capaz de fazer uma criança com problemas biológicos e por isso é sempre preciso desafiar, acreditar e ajudar uma criança que apresente limitações biológicas para se desenvolver; acrescentou uma professora: “mesmo que ela não aprenda tudo que a gente quer e como a gente quer que ela aprenda, de alguma forma, ao menos um

pouco, elas sempre aprendem”. Piaget concorda que a maturação é responsável por uma parte importante do desenvolvimento humano, porém só ela não explica as diferenças que ocorrem entre as crianças de diferentes lugares e com variadas condições que apresentam diferença nas idades em que atingem um determinado desenvolvimento.

2) O exercício com o objeto de conhecimento: destacando que para conhecer é preciso fazer, “pôr a mão na massa”, praticar bastante, “às vezes a gente erra, então precisa prestar atenção onde e porquê errou, e corrigir”. “Às vezes a gente não consegue ver onde errou e aí é importante uma outra pessoa mostrar para a gente”. Houve destaque para o fato de que alguns conhecimentos proporcionam prazer e outros nem tanto, outros são até doloridos como as quedas que se leva para andar de patins e de bicicleta. No entanto todos dão satisfação, estimulam e fazem com que a pessoa não desista de conhecer.

Considerou-se importante chamar a atenção para esse tipo de conhecimento que é obtido através da experiência direta, que os professores valorizaram, que é obtido da manipulação dos objetos e que Piaget denomina de “experiência física”, que consiste em “agir sobre objetos e tirar algum conhecimento sobre os objetos pela abstração dos mesmos.” (PIAGET, 1964, p 178). O autor comenta que se uma criança quiser saber se um brinquedo pesa mais do que outro basta pesá-lo e terá a resposta porque o peso é parte do objeto e pode ser constatado com facilidade.

Preocupado com o ponto-de-vista pedagógico Piaget destaca que é fundamental que os professores saibam que existe um outro tipo de conhecimento que também é retirado da experiência, que ele denominou de “experiência lógico-matemática”. Nesse tipo de experiência – que ocorre em maior número em nossa vida – “o conhecimento não é deduzido diretamente da manipulação dos objetos, mas é deduzido das ações realizadas sobre os objetos, o que não é a mesma coisa.” (PIAGET, 1964, p 179). Ao agir sobre um objeto percebe-se que eles são reais, que estão em nossa frente e podemos observar algumas características dele, como sua cor, do que ele é feito, se plástico ou madeira. No entanto existe também a ação de mexer com os objetos que faz com que eles se modifiquem aos nossos olhos. Exemplificando essa ação: brincando com três carrinhos a criança os enfileira e arruma por ordem de tamanho, do menor para o maior; ela descobriu algo novo que

não adveio dos carrinhos, ela adquiriu o conhecimento sobre “maior” e “menor” da sua ação sobre os brinquedos. Ela pôde estabelecer uma relação extraída da ação de comparar os objetos. O conhecimento de “maior” ou “menor” é resultado de uma relação que depende da ação de comparar os objetos, e essa comparação não está no objeto e sim na ação do sujeito, porque os objetos em separado não são nem grandes, nem pequenos. É a ação de comparar que leva a esse conhecimento. Em outra ação com esses mesmos brinquedos a criança pode juntá-los e contar: um..., dois..., três... A soma é também resultado de uma relação, da relação de ordenar os objetos. Juntar é uma ação física, já contar e estabelecer a soma é fruto da ação da ordenação mental que o sujeito fez sobre os objetos. Cada carrinho é um, um, e um, eles só somam três se forem contados, portanto a soma três não é propriedade de qualquer dos objetos e sim da reunião que se fez deles. Esse tipo de experiência Piaget chamou de “experiência lógico-matemática” e é o ponto de partida da dedução matemática cuja “subseqüente dedução consistirá em interiorizar essas ações e combiná-las sem precisar manipular objetos concretos”. (PIAGET,1964, p 179).

A importância pedagógica desses dois tipos de experiência demonstra que é necessário manipular objetos concretos para retirar deles muitos conhecimentos, porém mais importantes são os conhecimentos que se extraem das ações que são feitas com os objetos, o conhecimento das relações que se estabelecem entre os objetos. Essas duas formas de experiência – a física e a lógico-matemática – mostram ao professor a necessidade de possibilitar às crianças a manipulação de materiais concretos na escola, tipo de atividade que toma tempo e que muitos professores acham “perda de tempo”. No entanto para que a experiência lógico-matemática se desenvolva as crianças precisam de muito mais experiências com materiais concretos para que possam desenvolver a capacidade de estabelecer relações. Para Piaget sem desenvolver esse conhecimento a criança não desenvolve os conceitos matemáticos.

3) As interações e as transmissões: destacou-se o papel do outro, que ao usar determinado objeto, desperta nossa atenção para aquilo. Também aqui os professores destacaram a importância daquele que sabe mais e que nos desafia

e/ou ajuda a travar conhecimento com aquele objeto, mostra como é que pega ou faz, mostra para que serve e nos deixa experimentar, que explica como fazer.

4) A equilibrção: é uma força interna que funciona como um termômetro regulador do desenvolvimento. A prova de que essa força existe é que é ela quem estabelece o como, com quê, em que tempo e de que forma se dá a aquisição de conhecimentos. Cada pessoa desenvolve conhecimentos conforme suas condições: alguns precisam de mais ou menos tempo, outros de mais ou menos exercício, outros de mais ou menos trocas com quem sabe fazer, outros com mais ou menos ajuda de quem sabe fazer, outros ainda, com mais ou menos reflexão, e há até aqueles que não gostam de receber palpites e que preferem se debater sós.

Achou-se importante destacar que para Piaget “conhecer um objeto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto e entender o processo dessa transformação, e como uma consequência, entender como o objeto é construído” (PIAGET, 1964, p 176).

Interpretando essa citação um professor disse que concordava com Piaget porque quando era pequeno desmanchava seus brinquedos e depois montava outra vez; muitas vezes ele não conseguia montar e os brinquedos ficavam estragados. Comentou que com o tempo foi melhorando suas montagens porque passou a prestar mais atenção na hora de desmontar e com isso aprendeu até a fabricar alguns brinquedos com material de sucata e a consertar brinquedos como distração e lazer.

Chegou-se a uma reflexão final de que todos podem desenvolver conhecimentos dependendo das condições pessoais e materiais com que possam contar e desde que haja um motor afetivo para impulsionar e fazer com que ele ocorra: uma necessidade ou um interesse. Essa é também a conclusão de Piaget ao afirmar que o motor da ação é a afetividade (PIAGET, 1978).

Esses fatores do desenvolvimento já haviam sido estudados em um texto sobre o Construtivismo, no entanto somente depois da discussão é que parecem ter sido compreendidos, porque só então as reflexões foram muito mais ricas e significativas, no dizer dos professores.

O grupo pôde perceber que a compreensão é um fenômeno mental que não está no texto, e não está no indivíduo, ela só ocorre quando relacionamos a informação nova com o que já sabemos.

Encerrou-se essa atividade indagando: Como professores eles consideravam todos esses fatores ao elaborarem seus planos de ensino? Deixamos as questões no ar para serem retomadas nos dois últimos dias que seriam dedicados ao Planejamento Escolar.

No período da tarde dos trabalhos da semana Pedagógica as pesquisadoras apresentaram o resultado do ano letivo de 2005, que demonstrou uma expressiva redução no número de alunos com dificuldade em leitura e escrita, identificada por meio das avaliações procedidas. Esse resultado, bem como a análise das intervenções realizadas nas classes de aceleração (para assegurar tal aprendizado), foi apresentado e discutido com os professores.

Além disso, ao preparar o novo encontro com os professores em 2006, para enfatizar o mesmo assunto: o uso de um só tipo de letra, a caixa alta, na alfabetização – conteúdo que precisava ser reforçado, principalmente devido à inclusão dos estagiários que não haviam participado do Programa de Formação Continuada no ano anterior – buscou-se uma sustentação teórica que pudesse ser mais eficiente, uma vez que não se desejava impor essa forma de trabalhar.

Procurou-se empregar uma metodologia que fosse além do mero discurso do informante e que partisse para uma proposta de ação dos sujeitos sobre materiais de aprendizagem. Essa decisão foi embasada nos princípios piagetianos de tomada de consciência da própria ação, segundo os quais essa forma prática de conhecimento – fazer – depende da mediação da tomada de consciência para transformar-se em pensamento, ou seja: transformar os esquemas de ação (o fazer) em noções e operações, que são a aprendizagem real (Piaget, 1977 e 1978). Empregou-se, ainda, na nova proposta, com mais intensidade, o trabalho em grupo e a interação entre pares, seguindo o referencial vygotskiano de ensino e de aprendizagem (1989 e 1989). Destacou-se as afirmações de Vygotsky sobre as formas da comunicação humana, ao mencionar que:

As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado, que por si só, assegura o pleno entendimento. (VYGOTSKY 1989, p 5).

Supôs-se, então, que a linguagem empregada nos textos acadêmicos e pelos professores de universidades em suas palestras apresentem muitos termos conceituais ou técnicos não dominados pelos professores do ensino fundamental, de tal forma que – como as crianças – eles repitam as palavras, mas por não terem desenvolvido os conceitos que elas exprimem não consigam realmente compreender o conteúdo exposto nos cursos de capacitação docente. Esta poderia ser uma das razões pelas quais eles não conseguiam utilizar as informações recebidas em suas práticas pedagógicas. Porque como conclui o mesmo autor: “[...] Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos: portanto cada palavra é uma generalização, um conceito”. (VYGOTSKY, 1989, p 4)

Nessa perspectiva a concepção de linguagem que se adotou foi a do dialogismo interativo de Bakhtin, para quem os sentidos dos textos e os significados das palavras constroem-se na interação entre os sujeitos e seus discursos (1986) e a do interacionismo psicolinguístico de Ferreiro, para quem uma língua escrita não é uma língua oral transcrita, é um novo fenômeno linguístico e cultural (2001).

Considerou-se que os professores utilizam uma série de práticas pedagógicas cujos fundamentos teóricos desconhecem, como afirma TARDIF (2002), e que apesar de participarem (compulsória e periodicamente) de cursos não conseguem empregar novas práticas, no seu dia-a-dia escolar, preferindo sempre as práticas tradicionais, como se fossem prisioneiros das experiências que tiveram quando crianças e jovens. Soava que eles não tivessem consciência das dificuldades que suas práticas alfabetizadoras desencadeiam nos alunos, e conseqüentemente não viam razão para mudá-las porque acreditavam que se elas vêm dando resultado com a maioria dos alunos isso é suficiente. Os professores pareciam ignorar a quantidade de alunos que não aprendiam – o que nesse contexto situava-se em torno de 31,5% - e que era um percentual muito elevado para ser creditado apenas à incapacidade dos alunos em aprender. Era de se supor, portanto, que não percebiam o quanto esse resultado era injusto e vergonhoso diante da responsabilidade pedagógica e também política e social do seu desempenho. Para

muitos as crianças, filhas de cortadores de cana, simplesmente não tinham condições de aprender, além de terem como agravante pais analfabetos que não as ajudavam.

Uma constatação prática reforça essa hipótese: a maior parte do horário escolar das turmas de alfabetização ainda é gasto em atividades de cópia e ditado, com exercícios comuns às famosas “cartilhas” como: complete, ligue, separe em sílabas, etc, e com tarefas para recortar palavras que começam com a letra em estudo naquele momento. Esta forma metodológica pode revelar que os resultados de pesquisas científicas realizadas na área e o discurso da academia não têm tido o poder de modificar a prática pedagógica dos professores.

Buscou-se fundamentação em Piaget, mais precisamente em sua obra **Fazer e Compreender**, pois se os professores buscam receitas milagrosas para melhorar suas práticas, utilizam algumas e abandonam-nas dando preferência às práticas tradicionais, é porque não entenderam a função das atividades que propõem aos alunos; por isso antes de fazê-los refletir sobre suas ações, conforme proposto por Schön (2000), Perrenoud (2002) e Pimenta (2002) pensou-se que seria viável propor situações mais elementares: atividades de manipulação, nas quais pudessem ser levados a executar ações concretas de “fazer” para compreender.

A forma utilizada para efetuar essa mediação foi colocar os professores em situação real de não-domínio de um código escrito, no caso o alfabeto grego, propondo a eles que realizassem tarefas de leitura e escrita com o alfabeto móvel grego já descrito.

Dispostos em grande grupo os participantes foram apresentados ao código lingüístico desconhecido através da manipulação de alguns livros de literatura infantil escritos em grego moderno. Para identificarem os traçados das letras as pesquisadoras forneceram uma tira de papel contendo todas as letras, no tipo cursiva minúscula e em caixa-alta ou de forma. Solicitou-se em seguida que fizessem o exercício gráfico de traçá-las no papel. Os dois tipos de letras apresentados, maiúscula e minúscula, totalizavam 52 caracteres, sendo vinte e seis de cada tipo.

Quando da apresentação das letras utilizou-se de argumentos semelhantes aos utilizados por eles professores, para justificarem o uso de dois ou mais tipos de

letras para alfabetizarem seus alunos. Informou-se que o alfabeto tinha 26 letras minúsculas e 26 maiúsculas, e que elas eram iguais duas a duas.

Os professores puderam sentir que o que diferenciavam as letras era exatamente o seu traçado, já que esse é o princípio da construção do alfabeto: cada letra tem seu traçado, o “grafema” que corresponde a um fonema.

No entanto em suas práticas esse conhecimento não se evidencia, pois a maior parte das salas de alfabetização tem – pendurados nas paredes ou em cima do quadro negro – cartazes com as letras do alfabeto, no tipo forma ou caixa-alta, e uma figura cujo nome inicia pela letra em destaque. Boa parte deles traz também o traçado da mesma letra, em tipo cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula.

A concessão para que uma mesma letra apresente diferentes traçados (tipos), é uma concessão teórica conceitual e não contempla o aspecto físico do grafema, pois a criação dos diferentes tipos de letras – como cursiva, times new roman, currier, de forma, de imprensa – tão comuns nos computadores, onde cada tipo assume traçados específicos para todo o conjunto do alfabeto, só é compreendido e acessível por quem já domina bem o código da escrita.

Exemplifica-se, com a percepção infantil sobre os traçados das letras: Mostrou-se uma folha de papel contendo os diferentes traçados da letra “A” (conforme modelo abaixo) para crianças não alfabetizadas, e indagou-se sobre a semelhança entre eles, se elas achavam os traçados semelhantes uns com os outros:

A a A a A a

As crianças não reconheceram semelhanças, afirmando que “umas são redondinhas e outras são pontudinhas” e todas diferentes com “linhas mais gordinhas e linhas mais magrinhas”, “umas estão penduradas para um lado e outras para o outro lado” (BRANCO,1991).

A observação física dos traçados das letras é característica da etapa de leitura logográfica, onde o aprendiz associa uma representação semântica diretamente a certas representações grafêmicas, conforme foi descrita por Frith (1985) e Harris e Coltheart (1986).

As observações, como se pode ver nas falas infantis, são todas voltadas para os aspectos físicos dos traçados das letras porque elas ainda não desenvolveram o

conceito de letra, conhecimento indispensável para admitir que a única semelhança entre os traçados é que todas são letra “A”.

Somente pessoas alfabetizadas que já adquiriram o conceito do signo lingüístico conseguem visualizar a identidade dos traçados; o iniciante no código só consegue ver diferenças. Da mesma forma, na experiência proposta os professores também só visualizaram diferenças.

Na continuidade, solicitou-se que cada professor tentasse escrever seu prenome no papel, com as letras aprendidas. Posteriormente convidou-se alguns deles para escrever no quadro de giz seus nomes. Todos pediram autorização para levar a “cola”, dizendo que não conseguiam ainda escrever seu nome sem olhar o modelo, não tinham decorado ainda. Enquanto eles escreviam os nomes a pesquisadora chamava a atenção para a clareza e fidelidade dos traçados, que tal como o das crianças e iniciantes de alfabetização se apresentavam vacilantes e mal traçados. Os professores consideraram as letras em caixa-alta muito mais fáceis. Indagados sobre a razão dessa alegada facilidade dos traçados, afirmaram que “era porque eles (os traçados) eram muito semelhantes aos do alfabeto da língua portuguesa”. Diante dessa afirmação mostramos que a facilidade estava no emprego de traços simples de linhas retas e curvas, sem entrelaçamento, utilizados pelo tipo caixa-alta, e não em razão da semelhança entre os alfabetos.

Com o quadro cheio de nomes procedeu-se a leitura dos mesmos, coletivamente. As pesquisadoras solicitaram antes que o dono do nome não ajudasse os demais a ler sua produção. A atividade foi facilitada não pelo código em si, mas pela lembrança de quem era o dono do nome e da localização espacial da escrita feita pelo colega. Observamos que a letra inicial do nome também foi utilizada como uma referência para essa identificação. Esse é também o comportamento mais freqüente entre as crianças, que além da letra inicial prestam atenção no comprimento do nome, conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1986), o que não foi relevante para os professores.

Em seguida as pesquisadoras colocaram em cima da mesa os crachás com os nomes de cada um dos participantes e pediram que cada um encontrasse o seu. Observaram-se diferentes comportamentos: alguns acharam prontamente, provavelmente porque já tinham memorizado seu nome; outros levaram seu nome

escrito no papel para fazer a busca, comparando com o modelo; houve quem demorasse mais e quem tardasse menos para encontrar seu nome. Dois deles não conseguiram localizar seu crachá e foram auxiliados pelos colegas, aceitando prontamente a ajuda. Um deles não aceitou o crachá dado pela colega porque procurava o seu segundo prenome (Antonio) pelo qual era mais conhecido, porém a pesquisadora só havia escrito seu primeiro prenome (José). Embora naquele dia só houvesse um homem na turma ele não desconfiou que o crachá de José pudesse ser o seu. Essa mesma atividade desenvolvida com crianças em início de alfabetização revelou semelhança de procedimentos entre as crianças no emprego dessa leitura logográfica.

Na continuidade distribuiu-se os participantes em grupos de quatro elementos e entregou-se a cada grupo um alfabeto móvel ilustrado (apresentado no capítulo IV deste trabalho), com a instrução de que ordenassem o alfabeto. Após a realização desta tarefa passamos à leitura coletiva do alfabeto e verificamos que – tal como as crianças – os professores faziam a leitura diretamente das imagens e não do código. As pesquisadoras puderam confrontá-los porque algumas imagens foram lidas sem considerar o número de letras da palavra – para a letra M havia sido escolhida a palavra “mico” bem como sua imagem para representá-lo; no entanto alguns participantes leram “macaco”, influenciados possivelmente pela lembrança desse referencial contido em algumas cartilhas brasileiras.

Outras imagens apresentavam elementos iguais, caso da ficha da letra G: ela continha a imagem de dois gatos, a palavra escrita era **GATOS**, contemplando o plural, mas os professores leram a palavra no singular. Após a pesquisadora ter chamado a atenção para a presença de mais de um objeto na mesma imagem e da existência da letra “S” no final daquela palavra, a leitura passou a ser mais cuidadosa. Embora a imagem ainda fosse predominante na leitura, os leitores faziam a verificação da presença da letra “S” no final da palavra, e então liam destacando o plural.

No transcorrer dessa leitura observou-se que alguns professores passaram a contar o número de letras que as palavras continham. Ao final dessa atividade a letra memorizada e prontamente reconhecida era o “S”, possivelmente porque foi a letra que apareceu o maior número de vezes durante a leitura.

A seguir as pesquisadoras espalharam sobre a mesa letras móveis do alfabeto grego e solicitou-se que cada um procurasse letras para compor seu nome ou uma palavra qualquer. Houve muita confusão porque alguns pegavam letras de ponta cabeça e outros não encontravam as letras desejadas, perguntando se não havia mais exemplares da letra procurada. Alguns conseguiram achar as letras e uma delas produziu duas letras que não encontrou para completar a composição de seu nome inteiro. Em seguida as pesquisadoras apresentaram uma caixa de papelão contendo 26 divisões e as letras do alfabeto grego colocadas em seu devido lugar. Os que não tinham conseguido ainda achar as letras consideraram muito mais fácil fazer a busca das letras já ordenadas na caixa. Isso permitiu aos participantes perceber a importância de se oferecer o material didático – no caso o alfabeto móvel – aos alunos, de forma ordenada, o que facilita a busca e o reconhecimento da letra, com a conseqüente melhoria da aprendizagem. Organizar a caixa de letras, ao final do trabalho (para guardar o material) foi também um momento de interesse e de aprendizagem para os professores, evidenciando que pudesse ser também para os alunos.

A última atividade proposta ao grupo foi a leitura de um conto. A história escolhida foi Rapunzel. Perguntou-se quem conhecia a história, e pedido aos participantes que contassem o que sabiam da história, lembrando as principais passagens da mesma. Na seqüência, foi entregue a cada grupo uma página do livro de história, escrita no código grego (usando as letras gregas mas com as palavras como seriam escritas em português), para que fizessem a leitura. Como apoio foram ofertados o alfabeto de figuras disposto sobre a mesa e a tira de papel contendo o modelo do alfabeto nos dois tipos: minúsculo e em caixa-alta. Também permaneceu pendurado no varal lateral esquerdo da sala o alfabeto ilustrado, em tamanho grande (uma folha de papel sulfite para cada letra). Os professores utilizaram preferencialmente o alfabeto de figuras que estava à sua frente para identificarem as letras do texto.

No início da atividade de leitura percebeu-se que os professores faziam a busca de correspondência letra a letra, porém na continuidade passaram a antecipar as palavras, guiados pela memória da história e pelas letras iniciais das mesmas. Tal como as crianças fazem, os professores também procediam “adivinhações” e

constatou-se que a maioria delas eram corretas, mas algumas eram equivocadas, embora pertinentes ao contexto. Foi o caso da palavra HORTA lida como POMAR. Existe uma versão da história que fala em “rabanetes da horta da bruxa” e outra versão que fala em “maçãs do pomar da vizinha” A versão utilizada trazia a palavra horta e como as duas palavras têm o mesmo número de letras isso pode ter contribuído para equivocar os leitores.

Na leitura final da história as antecipações erradas provocaram risos dos participantes por terem identificado no seu comportamento a semelhança dos comportamentos de seus alunos.

Essa atividade de leitura permitiu aos participantes constatarem a existência de grupos mais lentos e grupos mais rápidos na identificação das palavras. Perceberam que os mais lentos faziam decodificação letra a letra e que a leitura se tornava mais rápida à medida que avançavam na leitura do próprio texto. Puderam compreender também a importância do texto e da leitura para o domínio do código: quanto mais se lê, mais facilidade se tem para ler.

Os resultados observados permitiram às pesquisadoras apontar a semelhança de comportamentos entre os dois grupos: crianças e professores, o que permite concluir que as formas de abordagem desse conhecimento são semelhantes, independentemente da idade e da experiência dos sujeitos, porque a exploração gráfica dos traçados antecede a descoberta do princípio alfabético da escrita. A descoberta do código antecede a preocupação com as regras de sua utilização (FERREIRO, 1995).

Percebeu-se também, pelo depoimento dos professores, que ocorreu a tomada de consciência sobre a dificuldade para aprender o código alfabético da escrita, além de uma adesão maior em modificar as práticas pedagógicas, depois das dificuldades vivenciadas na situação experimental.

No ano de 2006, após essa experiência, a maior parte dos professores da rede municipal de ensino abandonou em definitivo a exigência da letra cursiva, passando a trabalhar somente com as letras em caixa-alta, embora alguns poucos ainda se mostrassem reticentes. Essa mudança permitiu a liberação de um tempo maior dentro do horário escolar para as atividades lúdicas e de leitura, o que deve

ter contribuído para a redução nos índices de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita entre os alunos.

Acredita-se que a metodologia descrita tenha sido uma forma fundamental para provocar a tomada de consciência dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Outra ação desenvolvida pelos participantes foi a “Sexta-feira Cultural na Praça”, organizada com o objetivo de integrar alunos e professores das diferentes escolas e com a comunidade. Essa atividade envolveu todas as escolas, sendo que a cada semana uma delas era responsável pela apresentação cultural na praça matriz: dança, música, poesia, dramatização, artes, durante uma hora. Todas as crianças se deslocavam para a praça matriz após o horário da tarefa orientada, 14:00 h, e as apresentações eram realizadas das 14:30h às 15:30h. Essa atividade foi muito enriquecedora para os alunos e professores e atendeu principalmente o objetivo de integração entre as escolas e com a comunidade, que passou a assistir as apresentações e a acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais.

Os resultados finais do ano letivo de 2006 estão apresentados no quadro abaixo:

TABELA 3 - dados da retenção de alunos na rede de Porecatu no ano de 2006

SÉRIE	ALUNOS	RETENÇÕES	%
2 ^a .	289	29	10,03
4 ^a .	223	12	5,38
TOTAL	512	41	8,01

O ano letivo de 2006, primeiro ano do Tempo Integral em toda a rede municipal, apresentou uma redução no número de retenção ou reprovação de alunos, comprovando um aumento na aprendizagem dos alunos.

5.3 INTERVINDO, ACOMPANHANDO E AVALIANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANO LETIVO DE 2007

O ano de 2007 foi todo dedicado ao estudo dos gêneros textuais, assunto que já havia sido abordado no ano anterior, porém não estava bem compreendido

porque os professores não se sentiam em condições de trabalhar as questões desse tema com os alunos.

Procurou-se dar continuidade à metodologia que partia de práticas vivenciais com os professores, para uma reflexão sobre as práticas, para uma sistematização e, por fim, para o estudo de texto.

Solicitou-se previamente aos técnicos do Departamento de Educação para avisarem aos professores para trazerem para a Semana de Estudos Pedagógicos revistas velhas e diferentes tipos de textos empregando as grandes ações: NARRAR, RELATAR, ARGUMENTAR, TRANSMITIR CONHECIMENTO e REGULAR COMPORTAMENTO.

As pesquisadoras providenciaram um grande volume de textos variados: cópia de e-mail, passagens, propagandas de supermercados, horários, calendários, livros de história e lendas, livros de receitas de comidas, revistas de receitas de tricô e bordado, embalagens diversas, contas de água, de luz e de telefone, *tickets* de caixa de supermercado, notas comerciais, jornais, cartas comerciais e pessoais, recibos, etc.

O objetivo dessa atividade era explorar os diferentes textos e identificar sua estrutura.

De posse desses materiais procedeu-se a uma distribuição aleatória dos textos aos professores com as seguintes indagações:

- Qual a finalidade do texto?
- Qual o tema do texto?
- Quem é o destinatário do texto?
- Qual a estrutura o texto? Como ele se apresenta?
- Qual o portador do texto?
- Quais os elementos fundamentais para a caracterização do texto?

Na medida em que eles fossem identificando semelhança de finalidade do texto podiam se reunir nos cinco grandes grupos que foram formados no salão, organizados consoante os cinco domínios sociais descritos por Bronckart: narrar, relatar, argumentar, expor, prescrever/instruir/regular comportamentos.

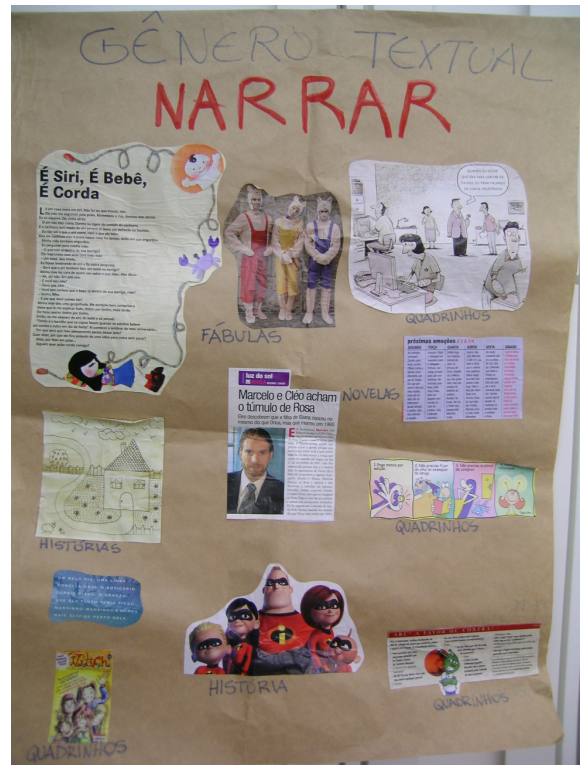
Procedeu-se a um levantamento dos textos disponíveis e alguns professores apresentaram as respostas solicitadas. Cada grupo recebeu um pedaço grande de

papel Kraft para fazer um cartaz contendo no centro a definição da sua finalidade; eles escreveram as características dos seus textos e cada um dos gêneros específicos foram colados nos cartazes, que por sua vez foram colocados no varal existente na sala, conforme fotos a seguir.

ILUSTRAÇÃO 5 – cartazes sobre gêneros textuais produzidos pelos professores de Porecatu (relatar/argumentar)



ILUSTRAÇÃO 6 - cartazes sobre gêneros textuais produzidos pelos professores de Porecatu (expor/narrar/prescrever, instruir)



No dia seguinte os cartazes foram retomados e com as questões já esclarecidas procedeu-se a busca de novos textos nas revistas para ampliar os modelos já existentes nos cartazes.

Foram designados alguns tipos de textos para serem encontrados pelos professores nos jornais e revistas.

Os professores encontraram textos puros de um só tipo, porém foi também comum encontrarem textos híbridos, aqueles em que se misturam dois tipos de texto, como a “receita de felicidade”, que é a fusão de um tipo literário com tipo instrucional.

No período da tarde realizou-se a oficina de produção de textos com a finalidade de organizar um dossiê contendo diferentes tipos de texto, dispostos cada qual por seu gênero. Os professores continuaram trabalhando em cinco grupos, porém foi permitido que os que desejassem trocar de grupo, para trabalharem com a tipologia textual que tivessem mais interesse ou afinidade, pudessem fazê-lo. Os professores fizeram a leitura dos variados textos coletados e em seguida fizeram análise e os comentários sobre o tipo de texto real.

Dois grupos de professores se interessaram em copiar textos destinados aos alunos das classes de alfabetização. Digitaram os textos selecionados no computador com letra tipo arial, tamanho 20. Os textos foram ilustrados e serviram de “textoteca” – biblioteca de texto dos professores. Eram textos com quadrinhas, parlendas, adivinhas, receitas, músicas, etc.

Na manhã seguinte a oficina teve início com a leitura de textos, no primeiro momento, para na seqüência iniciarem a oficina de produção de textos. Os professores puderam copiar textos de revistas, jornais e livros que julgaram interessantes. Muitos professores copiaram textos, porém outros se sentiram desafiados a produzir e apresentar seus próprios textos.

Somente no terceiro dia é que os professores receberam o texto de fundamentação teórica para ler, discutir em pequenos grupos e analisar a produção de um colega. Era um documento elaborado pelas pesquisadoras com base na Teoria dos Gêneros Textuais de Bakhtin, intitulado “As atividades de linguagem e os gêneros textuais”, apresentado no capítulo IV. O texto sobre “Os gêneros textuais” foi o primeiro a ser utilizado no ano anterior (2006).

As ações realizadas no ano de 2007 estiveram voltadas para um trabalho mais intensivo no desenvolvimento da leitura e escrita tendo em vista que aquele seria o ano da avaliação externa nacional SAEB e Prova Brasil.

Os professores organizaram projetos de leitura e todas as turmas se envolveram bastante. Como parte do projeto foi organizada uma gincana municipal de leitura ocorrida no primeiro semestre de 2007, nos meses de março a junho. Houve premiação para as escolas que apresentassem o maior número de livros lidos por mês: um equipamento de televisão de 29 polegadas e um aparelho de DVD. Todas as escolas ganharam os equipamentos, a competição se deu pela ordem em que eles foram entregues. Não houve premiação individual.

Os alunos tinham que ler os livros, ou no caso dos não alfabetizados, ouvir de um adulto a leitura e apresentar para seus colegas de turma explorando as imagens do texto. Os leitores ganhavam um crédito – dado pelos colegas – por livro apresentado. As apresentações, para as quais as crianças tinham que se inscrever, eram feitas nas oficinas de literatura no período do contra turno. No final de cada mês eram computados os pontos de todos os alunos. O importante nessa competição era a somatória de pontos da escola toda.

A atividade de leitura suscitada pela participação na gincana proporcionou um grande avanço no domínio da leitura por parte de todos os alunos.

Com o estudo e a maior compreensão dos gêneros textuais, os professores começaram a refletir sobre a complexidade da produção textual. Passaram a valorizar outras formas de produção entre os alunos. De grande utilidade foi a experiência de produzir textos em grupo porque levou os professores a perceberem que na vida real a produção dos textos do gênero primário é que são produtos individuais, já os do gênero secundário – boa parte deles – são geralmente feitos em grupo. Constataram isso identificando os autores de textos de revistas e jornais onde apenas os textos de opinião são produções individuais. Se os adultos podem juntar seus conhecimentos para produzirem textos em grupo por que na escola as crianças não podem fazê-lo, pelo menos em duplas? A diminuição da exigência de produção de textual individual foi um mito derrubado pelo estudo dos professores. Outro procedimento de produção textual que foi adotado diz respeito às etapas de produção de textos que tradicionalmente eram feitos de uma só vez, em uma aula.

Os professores descobriram que os textos podem ser produzidos em etapas, por parágrafos, em dias seguidos, e que a revisão do já escrito permite não só a continuidade do trabalho, como a retomada e correção/alteração do já feito, como recomendam Koch e Elias (2007).

Na Semana Pedagógica que deu início ao segundo semestre de 2007 a preocupação dos professores era o resultado da correção das provas do simulado da Prova Brasil – o “provão” – realizado com os alunos das segundas séries do segundo ciclo, no mês de junho. Os professores se surpreenderam com as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos e questionaram se deveriam retomar esses conteúdos, já que eles não seriam cobrados na avaliação nacional. Diante dessa indagação as pesquisadoras perceberam que a realização do simulado não tinha sido bem compreendida pelos professores; para eles o que se pretendia era apenas “treinar” os alunos e não a familiarização com o gênero textual “prova com preenchimento de gabarito”. Realizou-se uma tarde de discussões sobre esse assunto para que ficasse claro que os professores tinham que rever o ensino da ortografia porque esse era o programa curricular da série, independente dele ser cobrado ou não na Prova Brasil. Eles precisavam entender que os alunos estavam saindo do sistema de ensino municipal para adentrar no “ginásio estadual” e deveriam dominar as regras básicas de escrita. Essa discussão também permitiu aos professores valorizarem o trabalho de leitura e produção textual desde as primeiras séries, bem como a necessidade de se realizar um trabalho mais intenso com a gramática textual.

A análise do material publicado pelo MEC na obra “Pró-Letramento” (2007), que continha um modelo de prova de Língua Portuguesa similar ao utilizado na Prova Brasil, fez com que os professores desejassem responder as questões e preencher os gabaritos, tal como os alunos. O material foi providenciado para o dia seguinte e os professores realizaram a prova. De comum acordo, e mediante solicitação dos professores, os gabaritos por eles preenchidos não foram corrigidos, porém realizou-se uma sessão de comentários sobre as questões consideradas mais difíceis. Muitos professores comentaram suas dificuldades para a realização da prova e do preenchimento do gabarito. Esta atividade deu finalmente aos professores a compreensão da finalidade da aplicação do simulado com os alunos.

Na análise final sobre o conteúdo cobrado na Prova Brasil os professores perceberam que ela cobrava apenas leitura e interpretação dos gêneros textuais nas variedades de documentos que circulam no meio social. Este trabalho também forneceu aos professores novos modelos de avaliação da aprendizagem da leitura.

Outra grande ação desenvolvida no segundo semestre – por iniciativa da Secretária de Educação e dos técnicos do Departamento de Educação, e que as pesquisadoras apoiaram – foi a Feira Cultural do Tempo Integral. Considerando que os pais não tinham oportunidade de ver as produções de seus filhos (comprovada pela baixa frequência verificada nas reuniões de comunicado de avaliações) as educadoras decidiram realizar uma amostra coletiva dos trabalhos dos alunos, levada a efeito no Ginásio Desportivo do Município, durante dois dias. Os alunos organizaram apresentações de Ginástica Rítmica, Dança, Música (flauta, fanfara e arte na lata) e de Teatro, na noite da abertura do evento. Nos dias seguintes os alunos ficaram junto de seus trabalhos e os apresentavam aos visitantes, como nas Feiras de Ciências realizadas pelas escolas. Essa mostra recebeu visita dos pais dos alunos em grande número, e de alunos das escolas estaduais de 5^a. a 8^a. séries do município, de pessoas da comunidade, de convidados como Conselheiros do Conselho Estadual de Educação e alguns Secretários Municipais de Educação de Municípios vizinhos. Alguns secretários que compareceram na abertura retornaram nos dias seguintes em caravanas de professores e alunos para visitarem a Feira.

O andamento do segundo semestre letivo lembrou às pesquisadoras a proximidade do final do Programa de Formação Continuada dos Professores de Porecatu realizado em parceria com as professoras da UFPR e a necessidade de realizar uma ampla avaliação dos trabalhos desenvolvidos com a Educação Integral. Organizou-se em conjunto com a Secretária de Educação e os técnicos do Departamento de Educação um Seminário de Avaliação Comunitária para ouvir dos variados segmentos as opiniões sobre o Tempo Integral.

Programou-se uma sessão aberta para ouvir as autoridades da comunidade: o prefeito, a Promotora de Justiça, os membros do Conselho Tutelar, o Padre Vigário, o Pastor, o Médico-Chefe do Posto de Saúde, o Oficial Militar coordenador do PROERD (programa da Polícia Militar de prevenção sobre o uso de drogas realizado com os alunos das quartas séries do Ensino Fundamental). Além disso

queria-se ouvir alguns pais e mães, diretoras das escolas e alguns alunos. O questionamento que se fez foi sobre como essas pessoas tinham percebido os alunos das escolas públicas municipais antes e depois da implantação do Tempo Integral. Para o Chefe do Posto de Saúde solicitou-se um levantamento do número de atendimentos das crianças no posto: se eles tinham sofrido alguma alteração nos anos de 2006 e 2007, anos do trabalho com o Tempo Integral. Finalmente, para os alunos indagamos o que eles acharam de estudar na Escola em Tempo Integral.

5.3.1 Relato do Seminário Comunitário de Avaliação do Ensino em Tempo Integral em Porecatu

5.3.1.1 Autoridades da comunidade:

O Seminário de Avaliação realizado dia nove de dezembro de 2007 envolveu autoridades do município: Prefeito, Promotora de Justiça, membros do Conselho Tutelar, Pastor, Vigário, Médico-Chefe dos Postos de Saúde do Município e Oficial Militar do Proerd. Dessas autoridades vieram as manifestações transcritas a seguir.

O representante do Prefeito Municipal afirmou que: “todos os recursos que o município podia investir o fez sempre priorizando a educação e que o Prefeito se sente satisfeito com os resultados até agora alcançados”.

A Promotora de Justiça afirmou que: “os atendimentos desta Promotoria de Justiça relacionados à infância se reduziram neste último ano de 2007 a ponto de não mais ser necessário o desenvolvimento de projetos especiais para o atendimento dessa população. Isso porque a escola trabalhando com os alunos em tempo integral reduziu a nível insignificante as ocorrências envolvendo essa clientela na nossa comunidade”. Concluiu: “essa era a escola que eu gostaria que minha filha tivesse”.

A representante do Conselho Tutelar informou que: “o número de ocorrências de crianças esmolando pela cidade ou perambulando pelas ruas durante o dia praticamente acabou, desde que as crianças estão na escola em Tempo Integral”. Também deixaram de ocorrer os casos de mães que apareciam no Conselho querendo lhes entregar o filho (eram sempre meninos) para o Conselho “dar um jeito” nos filhos, que elas não agüentavam mais. Também não se registrou no Conselho, nesse ano, qualquer ocorrência de exploração de trabalho infantil. Após

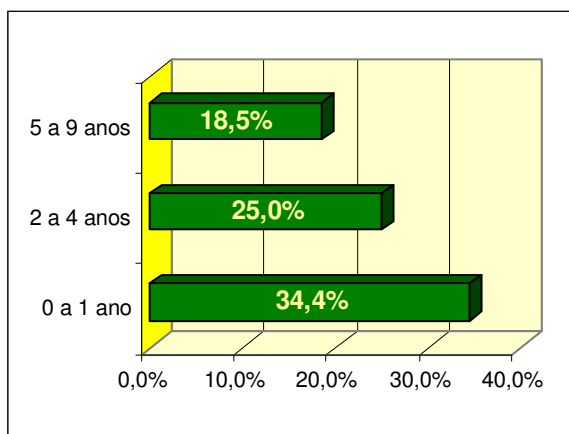
essas informações os Conselheiros agraciaram os professores com exemplares de Estatutos da Criança e do Adolescente para que pudessem se informar dos outros tipos de ocorrências que podem acontecer nas famílias e que os professores podem observar e denunciar ao Conselho Tutelar, para que eles possam atender.

O Pastor testemunhou que as crianças de sua igreja estão muito mais comportadas, interessadas, participantes e respeitadas nas atividades conduzidas pela sua comunidade religiosa.

O Padre Vigário afirmou que também sentiu a diferença no comportamento das crianças, bem como disse ter comprovado que não existe mais criança esmolando pelas ruas da cidade.

O Diretor do Posto de Saúde afirmou que percebeu que a imunidade das crianças das escolas públicas melhorou muito através da redução no registro de atendimentos ocorrido nos postos de saúde. Atribuiu esse fato à melhoria, seletividade nutricional, e regularidade da alimentação que as crianças passaram a receber nas escolas. Além disso acrescentou que o aumento das atividades desenvolvidas pelas crianças nas escolas as tornou mais saudáveis, a ponto de

GRÁFICO 2 – redução dos atendimentos



terem sido reduzidos, ao longo do ano de 2006 e 2007, o número de atendimentos devidos a doenças causadas por baixa imunidade, como gripes, resfriados, e inflamação das vias aéreas. Também foi reduzido, em muito, o atendimento de consultas com crianças: na faixa etária de 0 a 1 ano houve uma redução de 34,4%; na faixa

etária de 2 a 4 anos a redução de atendimentos situou-se na faixa de 25%; e na faixa etária de 5 a 9 anos a redução de atendimentos situou-se em torno de 18,5%. Afirmou também que houve uma grande redução no atendimento de crianças com problemas intestinais provocados pela ingestão de alimentação inadequada.

O Oficial Militar responsável pelo PROERD, programa de prevenção contra drogas desenvolvido com crianças das escolas municipais de alguns municípios da

região, afirmou que era um prazer trabalhar com os alunos de Porecatu, que eles são os mais atenciosos, interessados e ágeis, comparados aos de outros municípios da redondeza.

5.3.1.2 A participação das mães

As mães que compareceram ao Seminário, em número pequeno por se tratar de um dia de semana, no período da tarde (horário de trabalho da maioria delas), destacaram sua satisfação por terem seus filhos atendidos durante o dia todo na escola, o que lhes deu mais tranquilidade para trabalhar fora de casa. Uma mãe, cortadora de cana, afirmou emocionada: “agora tenho certeza que o meu filho não vai ser como a mãe e o pai, mais um cortador de cana”.

Outra mãe solicitou que as creches não fechassem no período de férias porque elas não têm férias no corte de cana.

Algumas mães, cujos filhos concluiriam a quarta série do ensino fundamental naquele ano de 2007, demonstraram preocupação com a falta de continuidade da escola em tempo integral a partir do ano seguinte. Solicitaram que a Secretária de Educação do Município conversasse com as Diretoras dos Ginásios para que ao menos as crianças cujas famílias trabalham na lavoura de cana continuassem a ser atendidas em tempo integral na quinta série. Essa preocupação foi ainda mais detalhada pelas mães, ao justificar que seus filhos passam a ser adolescentes e é muito importante que “eles estejam ocupados na escola, aprendendo coisa [sic] importantes para a vida e não perambulando pela rua aprendendo o que não presta, no período da tarde”.

5.3.1.3 A participação dos alunos

Os alunos que deram seu depoimento sobre a escola em tempo integral falaram com carinho de suas professoras regentes, e destacaram como o mais importante de suas vivências escolares as atividades e oficinas realizadas no período complementar ou contra turno.

5.3.1.4 A participação das Diretoras

As diretoras das escolas destacaram a importância do trabalho em tempo integral, das dificuldades e do desafio que isso representou. Falaram da importância

da integração das professoras que “vestiram realmente a camisa da escola”. Falaram também de suas esperanças sobre as melhorias que aguardam que ainda ocorram em suas escolas. Uma delas agradeceu a Deus a oportunidade que o tempo integral representou para o desenvolvimento da escola, dos alunos e dos próprios professores.

A avaliação final de 2007 apontou nova redução no número de retenções de alunos, como se pode verificar no quadro seguinte:

TABELA 4 - dados da retenção de alunos na rede de Porecatu no ano de 2007

SÉRIE	ALUNOS	RETENÇÕES	%
2 ^a .	263	17	6,46
4 ^a .	228	10	4,39
TOTAL	491	27	5,50

Depreende-se que a quantidade de alunos retidos ou reprovados caiu sensivelmente nos três anos do Programa de Formação Continuada, o que pode atestar um aumento da aprendizagem dos alunos. Em 2007 também se obteve, na realização da avaliação nacional do Mec/INEP na Prova Brasil, o aumento do IDEB do município para 5,1. A percepção dos professores sobre seu papel nestes resultados será levantada a partir da análise dos questionários preenchidos por eles no Seminário de Avaliação.

Como se pode constatar no delineamento da pesquisa (no capítulo da metodologia) foram programados seis semestres para o desenvolvimento da pesquisa, com a intenção de que o Programa não fosse tão curto que o impedisse de se sedimentar e nem tão longo que pudesse desenvolver alguma forma de dependência. Por esta razão no último ano da gestão política do município as pesquisadoras resolveram tomar um distanciamento para verificar se os professores tinham desenvolvido autonomia para comandarem seu próprio processo de formação e desenvolvimento. O programa de Formação Continuada de Professores certificou 300 horas de formação, computando nessa certificação apenas as horas utilizadas nas seis Semanas Pedagógicas.

6 ANALISANDO O VIVIDO-SENTIDO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS VOZES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A Pesquisa-Ação é uma metodologia qualitativa cuja principal peculiaridade é a de se desenvolver **com** os participantes e não **sobre** os pesquisados, e na qual se procura ajudá-los a analisar as suas relações e práticas sociais em busca de transformá-las. Ela emprega instrumentos de pesquisa que são mais interativos e implicativos do que os utilizados em outras modalidades de pesquisa. Emprega preferencialmente as dinâmicas de grupo e os registros pessoais para coletar dados que são constantemente discutidos com os participantes para uma validação ou reformulação. Como toda pesquisa-ação é singular e se configura como um estudo de caso caracteriza-se por abordar uma situação específica concernente a um lugar, a pessoas, um tempo, a práticas e valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por isso, sua coleta de dados incide principalmente sobre as falas e os registros escritos que os atores produzem nas interações grupais. Dessa forma a análise dos dados deve dar destaque e importância à forma e às expressões empregadas pelos participantes, para que elas possam ser devolvidas ao grupo para serem discutidas e analisadas.

Para a análise dos dados do questionário aplicado aos professores alfabetizadores, no encerramento da pesquisa – durante o Seminário de Avaliação Comunitária – criou-se categorias e sub-categorias para organizar os relatos e as manifestações colhidas conforme segue:

A 1ª. categoria foi “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ALFABETIZADOR”, com as subcategorias: “A Percepção do Professor sobre as Mudanças no seu Desempenho Profissional”, “Participação do Professor na Gestão Escolar” e “Conteúdos de formação no ensino de leitura e escrita”. A 2ª. categoria foi “DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”, com a subcategoria “Mudanças de comportamento do aluno na ótica do professor “ e a 3ª. categoria foi “A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA ESCOLA INTEGRADA DE TEMPO INTEGRAL”.

6.1 RELATOS E MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES

6.1.1 Desenvolvimento profissional do alfabetizador

O contexto em que o professor trabalha – a escola – se tornou cada vez mais complexo e diversificado e determinou novas exigências ao desempenho desse profissional. Como destaca Imbernón (2006) entre as novas exigências estão a aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto, a capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. Portanto para ser professor já não basta dominar um conteúdo e as técnicas relativas ao processo de ensino, é preciso desenvolver novas competências para dar conta, além das tarefas tradicionais, das novas atribuições.

6.1.1.1 A Percepção do Professor sobre as Mudanças no seu Desempenho Profissional

Quando questionados sobre as alterações percebidas no desempenho profissional no período de 2005 a 2007 a maioria dos professores, 92%, afirmou que seu desempenho tinha modificado para melhor. Tinham enfrentado desafios com o tempo integral, que os levou a estudar e pesquisar mais, procurando melhorar seu desempenho com o objetivo de melhor atender seus alunos. Para corroborar essa afirmação apresenta-se exemplo das expressões dos professores das quais se extraiu essa interpretação: “*Foi uma troca de experiência, aprendi com os alunos e eles comigo*” (professora da 1ª. etapa do 1º. Ciclo). Outra professora oferece mais detalhes sobre como percebeu seu desenvolvimento profissional:

percebemos que em 2005 no início do projeto do tempo integral houve muitas mudanças e até um desempenho negativo no período complementar, pois o profissional não estava atendendo as demandas propostas pelo projeto. Isso tudo porque não tínhamos uma capacitação para trabalhar com diferentes oficinas. Já em 2006 e 2007, os encaminhamentos começaram a se encaixar, profissionais que tinham habilidades para determinadas oficinas foram encaminhados para esta, desta forma o desempenho profissional melhorou, mas ainda precisamos melhorar mais no campo profissional. (Professora de 2ª etapa do 2º ciclo da escola que iniciou o Projeto Piloto de Educação Integral, em 2005)

Outra professora destaca o papel do Programa de Formação Continuada no desenvolvimento profissional: “*Sim, através da formação continuada, pudemos*

refletir sobre a nossa prática pedagógica, fazendo alterações quando necessário e buscando soluções para os problemas que apareciam". (Professora de Educação Física).

Houve quem relacionasse o planejamento das atividades escolares com a melhoria do seu desenvolvimento profissional: *"o desempenho foi melhorando com o planejamento de aulas mais elaboradas."* (Professora da 2ª. etapa do 1º. Ciclo)

Outra professora destaca a necessidade da mudança de hábitos para justificar seu desenvolvimento profissional: *"muita coisa modificou e tivemos que mudar velhos hábitos e nos adaptar a vida nova"*. (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo).

Nas afirmações dessa outra professora se pode perceber o destaque dado à conquista da autonomia como principal elemento de seu desenvolvimento profissional: *"Muita alteração, meu desempenho profissional teve um avanço muito grande, conquistei mais autonomia, confiança e discernimento para saber o que é melhor para os meus alunos"*. Professora da Educação Infantil.

Essas expressões necessitam de uma reflexão sobre a formação do professor em serviço. Na academia pensa-se na formação para ação docente, o que muitas vezes no chão da sala de aula não ocorre da forma tratada pelos teóricos; há uma dicotomia entre a teoria e prática. No caso desse trabalho o ponto de partida eram os problemas detectados pelas próprias professoras que deveriam dar conta dos mesmos no seu cotidiano pedagógico, frente aos desafios peculiares à sua classe. Partir da generalização teórica, mas atendendo as especificidades de cada realidade, foi o expressado por eles, na medida em que colocaram como objetivo o melhor atendimento às dificuldades de seus alunos.

O restante dos respondentes, 8%, disseram que a jornada escolar em tempo integral foi muito desgastante e cansativa, devido à falta de pessoal, de material, de espaço e de organização das atividades desenvolvidas no período complementar. Essas observações se referiam mais ao ano de 2006, ano da implantação do período integral em toda a rede, como se pode aquilatar nas expressões destacadas:

Sim, algumas positivas outras negativas. Foi um tempo de muita reflexão da prática pedagógica, de mudança de conceitos o que contribuiu para o crescimento profissional, mas também de muita ansiedade e insatisfação

diante dos diversos problemas que se apresentaram. (professora de 1ª. etapa do 1º. Ciclo)

Essas falas expressam uma verdade já conhecida e vivida por professores da escola pública. Todo início de experiência pedagógica exige mudança e adaptação de todo o sistema, como: pessoal qualificado, recursos didáticos, espaços físicos adequados e tempo de planejamento das atividades e aquisição de materiais.

Muitas vezes se observou que por falta de um planejamento (principalmente dos professores) a escola deixava de ser atendida em necessidades materiais frente à dificuldade de aquisição – dentro dos trâmites legais - da aquisição dos materiais demandados para o desenvolvimento das atividades da escola integral. Com frequência os professores que desejavam realizar uma determinada atividade, dirigiam-se ao Departamento de Educação em busca dos materiais necessários. Porém nem sempre o almoxarifado do departamento dispunha do que era solicitado. É forçoso reconhecer que essas ocorrências são desgastantes, pois os professores se sentem impedidos de realizar o planejado. É o que se pode perceber da afirmação categórica desta professora que reclama da falta de pessoal quando provavelmente se referisse à falta de material, fato que realmente ocorreu em circunstâncias que já se apontou: *“A alteração foi o cansaço, pois nas oficinas faltavam pessoal”*. [sic] (professora de 1ª.etapa do 2º.ciclo)

A Escola Integrada em Tempo Integral deve planejar de forma participativa todas as atividades da escola. No entanto a estrutura e o funcionamento da escola dão-se baseados em um ritual inconsciente individualizado e não em uma prática docente pensada coletivamente, razão pela qual a mudança e o planejamento requerem algum tempo de prática para que possam ser realizados com mais eficiência.

6.1.1.2 Participação do Professor na Gestão Escolar

Quando questionados sobre o envolvimento com a gestão da escola nesse período de implantação da Escola Integrada em Tempo Integral 80% dos professores afirmaram que o tempo integral demandou maior envolvimento com a gestão escolar, como afirma essa professora: *“porque é uma necessidade do período integral por ter maior tempo de dedicação a gente se envolve mais com a*

escola.” (professora do Pré-Escolar – Educação Infantil). Outros professores destacaram o trabalho sob a forma de projetos como o principal desencadeador da necessidade de envolvimento com a gestão escolar: *“Aqui na escola toda a equipe se envolveu mais com a gestão escolar, porque trabalhamos em parceria na tomada de decisões, nos reunimos para estudos, reuniões, projetos e pesquisas, muitas vezes fora do horário escolar”* (Professora da 1ª. etapa do 2º. ciclo).

Percebe-se que a pedagogia de projeto utilizada para o desenvolvimento das atividades na escola Integral – foco desta pesquisa – desencadeou o trabalho envolvendo todos os profissionais da escola, como professores, equipe pedagógica, direção, serviços gerais, secretaria e cozinha; como afirma essa professora: *“Tivemos uma participação intensa no planejamento e execução dos projetos.”* (professora da 1ª. etapa do 2º. ciclo)

Em outro depoimento se percebe que a professora sentiu necessidade de participar mais da gestão porque passou a viver em um novo contexto: *“Porque como houve mudanças queremos nos adequar a ela”*. (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo)

É sabido que a gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão de recursos humanos e materiais não se desenvolvem isoladamente, como foi exposto na questão anterior, quanto à prática de planejamento, e isso foi percebido pelas participantes, como foi relatado:

porque participamos ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico e outros projetos escolares. Assim, através de parceria e colaboração aprendemos mais sobre leis, participamos de reuniões e discutimos sobre questões necessárias ao bom desempenho profissional (professora de 2ª. etapa do 2º. Ciclo).

As professoras compreenderam que gestão envolve diagnosticar, planejar, desenvolver, avaliar e fazer uma retroação, e que o novo contexto trouxe novas exigências, como se pode ver nesse depoimento: *“devido as mudanças precisamos conversar mais, pesquisar mais”* (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo).

Outra professora relatou ainda que o envolvimento com a gestão deu-se pelo trabalho em equipe: *“na minha escola trabalhamos em equipe, a escola é um todo onde um precisa do apoio do outro para se tornar cada vez melhor”* (professora da 2ª. etapa do 2º. ciclo).

Estes relatos revelam que as participantes entenderam que é necessário repensar sempre sobre as três questões pilares de gestão: “como a escola está?”, considerando as dimensões contextuais da mesma, “o que se quer fazer?”, ou seja, que escola se quer, e “como fazer?”, sempre levando em conta com quem, quando e com que objetivo.

Levou-se em conta que 20% dos professores afirmaram que não participaram da gestão escolar, como se evidencia nessa fala: “*Fomos apenas comunicadas das decisões e o tempo não foi propício para tal*”. (Professora de 1ª. etapa de 1º.ciclo)

É preciso esclarecer que essa afirmação pode estar equivocada, pois **todos** foram envolvidos no processo da pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados, na fase do diagnóstico, foram respondidos por **todos** e levados em

ILUSTRAÇÃO 7 – questionário preenchido no seminário de avaliação

① Sim. através dos novos conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação.

② Sim. porque nesta escola existe uma gestão participativa onde todos elaboram o projeto político pedagógico.

③ Sim. Desenvolveram de forma significativa os aspectos do desenvolvimento socializador, psicomotor e cognitivo.

④ Sim. Atitudes de agressão física, sendo resolvidas com diálogo e ajuda do psicólogo.

⑤ Sim. pois sempre se fizeram presentes auxiliando na prática pedagógica e assim contribuindo para um bom desenvolvimento acadêmico.

⑥ Situante dentro das possibilidades e assim melhorando as práticas pedagógicas.

⑦ Sim. pois estão mais ativos e motivados.

⑧ Sim. Implantando a interdisciplinaridade e leitura de textos diversificados.

⑨ Sim. porque através das mesmas se desenvolve o gosto pela leitura e desenvolvimento crítico.

⑩ Sim. ocorrendo uma ampliação na forma de orientar as práticas educacionais.

⑪ Sim. maior desempenho de participação durante as leituras e a própria produção de textos ao recontar as histórias lidas.

⑫ Sim. com a utilização maior de material concreto, porque assim a assimilação dos conteúdos é melhor.

⑬ Sim. pois o raciocínio lógico está mais desenvolvido.

⑭ São alunos da Educação Infantil com ótimo desenvolvimento cognitivo.

⑮ Todas as áreas da Educação Infantil.

consideração na problematização e elaboração da proposta, que teve o cuidado de atender as peculiaridades de cada escola. Mesmo tendo conhecimento de algumas diretoras cuja ação era mais autoritária o trabalho ora apresentado tomou as devidas precauções para que todos fossem ouvidos e as decisões fossem tomadas para a coletividade.

Há de se repensar a concepção de gestão daqueles 20% dos respondentes, porque há participantes que apresentaram as disposições, motivações e empenho individual para o envolvimento em um trabalho coletivo. A postura

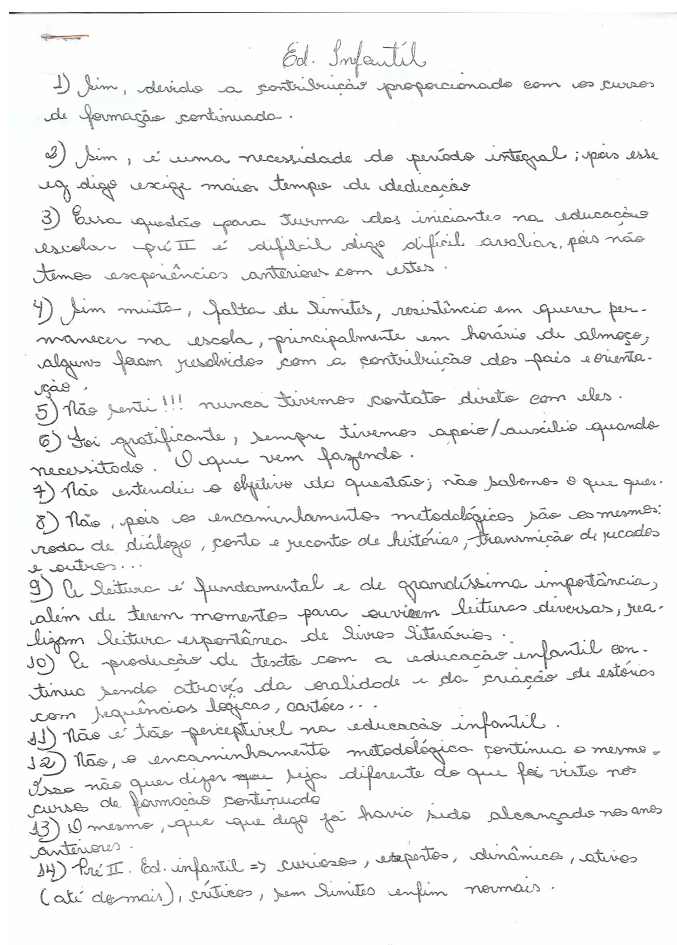
destes 20%, embora legítima, está em desacordo com a profissão de professor, pois

caberia a eles, uma vez sentindo-se excluídos do processo de gestão, questionar, reivindicar seu espaço de decisão, afinal, “ensinar exige estar aberto à mudança” (FREIRE, 1998) e trabalhar no coletivo, pois o magistério é uma profissão social (TARDIF, 2002).

Sobre as disposições pessoais para participar de um trabalho coletivo considera-se interessante destacar o comportamento de alguns professores que por suas condições de vida, quem sabe sobrecarregados com problemas pessoais e familiares, manifestam uma atitude negativa diante de todas as tarefas que se lhe eram apresentadas (como responder o questionário). À guisa de exemplo apresenta-se a atitude afirmativa de uma professora que respondeu “sim” para tudo, e outra professora com uma atitude negativa que respondeu “não” para quase todos os questionamentos.

Ainda sobre as particularidades dos indivíduos participantes da pesquisa é importante destacar o reflexo que as atitudes das pessoas que não se envolvem,

ILUSTRAÇÃO 8 - questionário preenchido no seminário de avaliação



apenas executam as atividades porque ao final delas sabem que haverá alguma cobrança. Evidencia-se o discurso dos que não se motivam e não enxergam – ou recusam-se a admitir enquanto respondem a um questionário que sabem que será lido por quem tanto as “compeliu” a sair do padrão convencional das atividades às quais estavam habituados – porquanto fique evidente na leitura e análise dos questionários como estes aqui expostos.

Até visualmente a quantidade de “não” e “sim” de cada um deles traduz a disponibilidade do

indivíduo em encarar o processo de mudança, em trabalhar pela melhoria do seu desempenho. Mesmo que se pudesse dizer que são opiniões isoladas ainda assim são consideráveis, como explicita Haguette: “o material simbólico ou prático (geralmente rejeitado pela sociologia acadêmica positivista), tal como os fenômenos marginais, os casos clínicos, etc é considerado de modo privilegiado na pesquisa-ação institucional” (HAGUETTE, 2005, p 144) e por esta razão cada um dos questionários foi cuidadosamente analisado inclusive por aquilo que continha nas entrelinhas.

Quando questionados sobre a contribuição dos técnicos do Departamento de Educação no desempenho profissional e a relação de tal auxílio com a aprendizagem dos alunos os professores, tanto do primeiro como do segundo ciclo, de uma forma geral colocaram que o atendimento feito junto a eles foi muito bom e importante, com a promoção de cursos, oficinas, atendimento diferenciado de alunos com dificuldades de aprendizagem, providência de materiais didáticos, livros e apostilas, trocas de experiências com professores de outras escolas, e aproveitaram para solicitar mais ajuda dos técnicos, como se pode deduzir das afirmações:

Houve oficinas de Português e Matemática onde pudemos interagir com as colegas de outras escolas para troca d experiências e confecção de alguns materiais pedagógicos, mas ainda temos necessidade em novas práticas para atender os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.
(Professora de 1ª. etapa do 2º.ciclo)

Entretanto a alguns dos professores do segundo ciclo consideraram que o atendimento feito a eles insignificante, quase inexistente, afirmando que nunca receberam visita dos técnicos na escola. Outros afirmaram que a ajuda foi pouca e falha, o que teria dificultado muito o trabalho. Outros ainda afirmaram que se eles ajudaram foi diretamente à supervisão porque junto aos professores eles só foram vistos nas Semanas Pedagógicas.

Investigando o porquê dessas afirmações-denúncias, que só vieram à tona no momento de avaliação final do Programa de Formação Continuada, identificou-se a falta de compromisso político, ético e pedagógico de dois técnicos do departamento em Educação, que eram responsáveis pelo atendimento dos professores do segundo ciclo (terceiras e quartas séries), pela mediação dos estudos e encontros mensais com os professores nas escolas. Da mesma forma essa falta de

profissionalismo pode ser imputada aos Pedagogos das escolas, que deveriam ter informado à Secretária de Educação que os técnicos não estavam comparecendo aos encontros mensais programados em algumas escolas. E por fim, também os professores demonstraram que a falta de cobrança sistemática facilitou a acomodação (um pacto de mediocridade). Felizmente tal situação ocorreu apenas no último semestre letivo, porém foi tão marcante que fez os professores esquecerem que estavam avaliando três anos do Programa e não apenas o último semestre, quando efetivamente o problema ocorreu.

O segmento da educação Infantil também foi pouco entusiasmado ao comentar a ajuda fornecida pelos técnicos do Departamento de Educação, como se evidencia nessa afirmação: *“Não houve muita interferência direta com os professores, pois as orientações foram feitas através da Supervisão Escolar”* (Professora da Educação Infantil). Há que se fazer um destaque sobre o atendimento que a técnica responsável por esse segmento deu, enfatizando a importância da realização de grandes eventos, como a realização de um Seminário sobre Educação Infantil com palestras de professores das Universidades da região. Novamente se confirmou o que havia sido previsto no início da pesquisa: os professores não valorizam tanto as palestras, mesmo sendo realizadas por bons profissionais, caso elas não abordem situações do seu cotidiano, ou os professores não chegam a fazer relação entre as falas dos palestristas e a sua prática escolar. Através de respostas como a dessa professora: *“Poderia ter sido mais presencial a contribuição destes técnicos nas Escolas”* (Professora da Educação Infantil) evidencia-se que os professores valorizaram e deram preferência ao atendimento feito diretamente na escola visando solucionar seus problemas pedagógicos, bem como de sugestões diretamente aplicáveis na sua rotina, razão porque não fizeram elogios ao trabalho da técnica do Departamento de Educação. Não houve uma única citação ou qualquer lembrança sobre as palestras realizadas no Seminário de Educação Infantil e notou-se inclusive uma referência taxativa: *“Não senti!!! Nunca tivemos contato direto com eles”* (professora da Educação Infantil).

Quanto à contribuição do pedagogo da escola para o desempenho profissional, bem como o que ele poderia fazer para auxiliar nas atividades didáticas, boa parte dos professores, 70%, destacou a importância do trabalho daquele

profissional para a melhoria do seu desempenho profissional, como se pode deduzir da seguinte afirmação: *“Contribuíram muito, pois sempre buscaram a solução ou até mesmo metas pra melhor desenvolvimento dos nossos trabalhos.”* (Professora da 1ª. etapa do 1º. ciclo)

Algumas professoras destacaram a ajuda pedagógica dos técnicos ressaltando o apoio pessoal que eles deram, como se pode observar no depoimento: *“Para nós, foi de grande valor para o nosso crescimento, sempre nos auxiliando, buscando novas formas de aplicar os conteúdos e sempre, sempre do nosso lado”.* (Professora da 2ª. etapa do 2º. ciclo). Depoimento de professora destaca o apoio emocional recebido dos Pedagogos: *“Foi muito importante a ajuda da Pedagoga, me auxiliando em vários momentos tanto pedagógico quanto emocional. Sempre presente e competente”.* (Professora da 1ª. etapa do 2º. ciclo)

Outras professoras demonstraram em seus depoimentos que a ajuda dos técnicos não foi grande, já que seus problemas não podiam ser resolvidos pelos mesmos, porém reconheciam seus esforços. Aproveitaram para apresentar suas reclamações, pensando quem sabe se as pesquisadoras poderiam ajudar: *“Fizeram o possível para nos atender apesar das dificuldades do espaço físico da escola. Falta espaço para todas as atividades”.* (Professora da 1ª. etapa do 2º. ciclo)

Porém 20% dos professores apontaram que o pedagogo envolve-se demais com o atendimento da gestão escolar, mencionando o envolvimento com a organização do Projeto Político Pedagógico e o atendimento de pais e alunos, o que faz com que não sobre muito tempo para atendimento pedagógico aos professores. É o que se pode deduzir do depoimento: *“Muito bom, mas poderia ser melhor, pois acumulam funções, atendem os professores da melhor maneira possível, pois na maioria das vezes estão com pais e alunos, isso quando não fazem as vezes de inspetora de alunos”.* (Professora da 2ª. etapa do 2º. ciclo)

Mais depoimentos apontaram o excesso de atividades desempenhadas pelos Pedagogos como responsável pela diminuição do tempo deles para atender os professores, como se pode constatar: *“Dentro do solicitado sempre fomos atendidas. Poderia haver mais tempo disponível para que o pedagogo pudesse estar nos auxiliando.”* (Professora 1ª. etapa do 1º. ciclo)

Outro depoimento mais taxativo completa: *“A contribuição foi dada quando pedida. O Pedagogo deveria ser exclusivo para o atendimento pedagógico”*. (Professora da 1ª. etapa do 1º. Ciclo)

Indicou-se a necessidade de que o pedagogo tivesse um auxiliar para assumir as atividades de controle da movimentação dos alunos; para tanto apontaram a necessidade de um inspetor de alunos nas escolas para liberar o pedagogo dessa tarefa, e poder então atender melhor os professores, como se pode verificar no depoimento: *“Seria necessário que toda escola tivesse um inspetor de alunos para que o pedagogo pudesse dedicar seu tempo integralmente ao pedagógico.”* (Professor da 2ª. etapa do 2º. ciclo)

Essa afirmação demonstra que faltou maior integração entre os profissionais da escola para assumir o trabalho coletivo do Programa de Educação Integral; crianças devem circular pela escola acompanhadas da professora e não de um outro profissional especialmente destacado para isso. Se cada professor controlasse o deslocamento de seus alunos não haveria sobrecarga para o Pedagogo, embora essa seja uma responsabilidade tradicional dos pedagogos (dos que não se ocupam tanto do atendimento dos professores).

6.1.1.3 Conteúdos de formação no ensino de leitura e escrita

Ao serem questionados sobre a ocorrência de mudanças nas formas de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa – conteúdos que foram privilegiados nas atividades de formação continuada por constituir área instrumental para o desenvolvimento dos demais conteúdos escolares – e se posicionarem especificamente sobre a importância das atividades de leitura e a orientação da produção textual com os alunos, a maior parte dos professores, 75% da amostra, afirmou que foi importante a aprendizagem docente nos Cursos e nas Oficinas ofertados durante a Formação Continuada, pois essa nova visão pedagógica possibilitou acrescentar e modificar sua forma de trabalho. Eles notaram melhores resultados na aprendizagem dos alunos, como se pode perceber no depoimento:

Mudou bastante pois agora podemos acompanhar as tarefas dos alunos orientando-os, coisa que antes não eram feitas. Fizemos as atividades direcionadas na produção de textos, leituras diversas, onde notou-se um avanço considerável nesses itens. O aluno que lê bem, vai bem nas outras atividades, pois o bom leitor entende o que lê e lendo bem escreverá bem.

A orientação da produção textual foi o que mais focalizei porque deixei o aluno expressar-se espontaneamente,(sic) contribuindo para que ele se torne mais criativo. (Professora de 2ª. etapa do 2º.ciclo)

A representatividade dessas afirmações reforça o proposto no Programa de Formação Continuada, que era o de **ensinar o professor a ensinar**, partindo das dificuldades sentidas por ele no trato dos conteúdos de linguagem. Os professores puderam colocar-se como alunos aprendizes, tendo que aprender conteúdos desconhecidos e construir novos conhecimentos a partir da reflexão sobre a bagagem que já possuíam: “Não há docência sem discência, essa consciência do inacabamento da formação é imprescindível a todos os profissionais, pois só há desenvolvimento humano quando ocorre aprendizagem“. (FREIRE, 1998).

Outra professora aponta a importância da leitura integrada a outra atividade desenvolvida nas oficinas: “*Sim, havia mais tempo para o incentivo a leitura e produção de texto, interligados ao teatro*“. (2ª. etapa do 2º. ciclo). As professoras conseguiram desenvolver as atividades de leituras e produção textual integradas a outras atividades realizadas no contra turno por outros professores: “*as oficinas de leitura levaram melhoria na escrita e oralidade, a participação em teatro, reescrita de textos utilizando-se de estruturas textuais corretas, projetos de cartas, concursos, e gincana pedagógica*“. (Professora de 2ª. etapa do 1º. ciclo)

É possível evidenciar a importância que o trabalho dos professores nas oficinas teve para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos: “*Sim, percebi que os alunos se desenvolveram mais na leitura e escrita devido a ajuda das oficinas do período integral.*“ (Professora da 1ª. etapa do 2º. ciclo)

Foram apontadas também a forma como as atividade de leitura e escrita foram realizadas: “*Sim, pois foram trabalhadas de formas diversificadas e dinâmicas.*“ (Professora da 1ª. etapa do 1º. ciclo.)

Da mesma forma se verifica em um depoimento um reforço do aspecto lúdico que foi introduzido nas atividades de leitura e escrita: “*Sim, foi trabalhada de forma interdisciplinar e lúdica.*“ (Professora da 2ª. etapa do 2º. ciclo)

Em outro depoimento constatamos que a professora destaca o uso de variados materiais nas atividades de leitura e escrita e a forma integrada como foi realizado o trabalho nos dois períodos: “*Sim, porque trabalhamos com materiais*

diferenciados despertando maior interesse por parte dos alunos. E o trabalho foi completado com as oficinas desta área.” (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo)

O emprego de uma metodologia mais lúdica no trabalho com a leitura e escrita também foi enfatizado: *“Sim, Atualmente trabalhamos com atividades diversificadas, lúdicas e relacionamos com o cotidiano do aluno como: nome, rótulos, parlendas, histórias, e outros.”* (Professora do 1ª. etapa do 1º. ciclo). Mudanças foram implantadas pela professora no trabalho com a leitura e a escrita utilizando a ferramenta dos projetos de ensino: *“Ocorreram muitas mudanças na forma de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa. Sabendo que é através da leitura que se abrem os horizontes, trabalhou-se muito com projetos de leitura e escrita e isso permitiu grande avanço dos alunos”.* (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo)

Outra professora ressalta a contribuição que o trabalho desenvolvido nas oficinas deu aos seus alunos: *“Sim, as oficinas de leitura, interpretação e produção de texto ajudaram muito na Língua Portuguesa.”* (Professora da 2ª. etapa do 2º. ciclo). E por fim destaca-se um depoimento de uma professora que expressa a importância do aumento do tempo proporcionado com a Educação Integral: *“Sim. Trabalhamos mais tempo com material didático pois o tempo da educação integral permitiu isso”.* (Professora da 1ª. etapa do 1º. ciclo).

Porém 25% da amostra afirmou não ter mudado nada na sua forma de ensinar porque já empregavam tudo o que foi tratado no Programa de Formação Continuada, como se pode deduzir do seguinte depoimento: *“Não. A forma de ensinar a língua portuguesa continuou praticamente a mesma, pois procuramos sempre seguir os planejamentos de acordo com a necessidade das crianças.”* (Professora da Educação Infantil)

Esse posicionamento levou as pesquisadoras a levantar três hipóteses: uma, de que realmente os professores já tivessem uma boa formação e para eles nada do apresentado tenha sido novidade; outra, a de que esses professores tenham sido alunos de uma escola reprodutivista, onde é ditado o que se deve fazer e não um convite a pensar, a refletir e a buscar soluções diferenciadas, e portanto não se sentiram interessadas em aplicar o que aprenderam de novo ou, o que poderia ser mais grave, não perceberam a característica da inovação proposta no Programa de Formação Continuada e a forma como trabalhavam antes.

Para a verificação das hipóteses buscou-se os resultados do IDEB de 2007 das escolas dos referidos respondentes, pelo já estabelecido de que o resultado do desempenho do professor seria desvelado na avaliação de desempenho dos alunos. Foi constatado que o menor índice – 4,8 - foi obtido pela escola onde os professores tiveram esse posicionamento, contrapondo o índice de 6,3 da escola dos profissionais que afirmaram ter se desenvolvido e modificado sua forma de ensinar.

Então a segunda hipótese parece ter sido confirmada: a escola de memorização freqüentada pela maioria de nós professores não possibilitou uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento da consciência do que se desconhece, pois é a consciência do que não se sabe que impulsiona a busca do saber, já que o compromisso do professor é ensinar de forma a propiciar a aprendizagem de todos os alunos. A respeito do inacabamento do ser humano retoma-se aqui Paulo Freire, que assim se manifesta:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros... E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 1998, p 58)

Por outro lado todos os professores afirmaram ser a leitura fundamental para as aprendizagens escolares e também para o conhecimento de mundo, do uso da oralidade, da criatividade, da imaginação, e da produção escrita, em especial. No entanto as aulas de leitura diárias só passaram a ocorrer a após a implantação da Escola Integral porque mesmo considerando importante eles afirmavam não ter tempo para tal atividade. Antes do Programa de Formação Continuada os professores disponibilizavam apenas uma aula semanal para a atividade de leitura.

É importante ressaltar que no trabalho realizado anteriormente ao Programa não havia integração dos conteúdos e as aulas de leitura e de produção textual eram atividades estanques e descontextualizadas, e só posteriormente é que passaram a ser integrados às outras áreas de conteúdo.

6.1.2 Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos

Na primeira metade do século XX o desenvolvimento e a aprendizagem foram tematizados por Piaget e Vygotsky de forma diferente. Para Piaget o desenvolvimento precede a aprendizagem enquanto para Vygotsky é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. No entanto hoje o que se sabe, como fruto das pesquisas científicas realizadas nas duas últimas décadas do século XX, é que é impossível separar aprendizagem de desenvolvimento porque ambos são responsáveis pelas mudanças de comportamento do ser humano, que garantem-lhe viver e construir conhecimentos.

6.1.2.1 Mudanças de comportamento do aluno na ótica do professor

Sobre a percepção da mudança de comportamento e aprendizagem dos alunos após serem atendidos em tempo integral, 76 % dos professores afirmaram que eles ganharam mais agilidade, participação, autonomia, criticidade, criatividade, auto-estima elevada, confiança, integração, amigos, saúde, aprendizagem em geral, tornaram-se mais dispostos, responsáveis, desinibidos, ajudam os colegas e o professor e têm interesse em aprender. É o que se deduziu das afirmações “*Meus alunos são confiantes, possuem uma auto-estima elevada que os ajudam na aprendizagem, buscam ser autônomos, possuem facilidade em trabalhar em grupo, lógico que possuem pequenas dificuldades mas são brilhantes.*” (Professora da 1ª. etapa do 1º. ciclo)

Segundo os professores o tempo integral, ao permitir um aumento do tempo de contato com os alunos – uma vez que a maior parte deles passaram a permanecer 40 horas semanais nas escolas, sendo que menos da metade desse tempo (16 horas) era dedicado à regência de classe e as outras dezesseis horas ao acompanhamento das tarefas e/ou das atividades realizadas nas oficinas – possibilitou uma maior observação do desenvolvimento dos alunos, tal como fica evidente na manifestação de outra professora: “*Ficando mais tempo na escola percebemos que nossos alunos se tornaram mais assíduos, interessados, interrogativos, alegres, afetivos e com muita vontade de aprender.*” (Professora da Educação Infantil)

A extensão do tempo dos alunos e dos professores na escola permitiu uma convivência maior e o desenvolvimento de um conjunto de práticas pedagógicas que atenderam as necessidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras de todos.

O aumento do tempo na escola permitiu o desenvolvimento de laços afetivos com os alunos, como se pode perceber: *“Com esse novo tempo conhecemos melhor nossos alunos, participamos mais da vida deles, nos tornamos amigos dos nossos alunos”*. (Professora da 2ª. etapa do 1º. ciclo)

Todavia cerca de 10% afirmaram que os alunos se tornaram mais agressivos, e desobedientes, sentindo-se donos do espaço escolar e com direito a violar regras e limites impostos, sem sofrer conseqüências, devido ao excesso do tempo em que permanecem na escola, e perceberam que a aprendizagem dos alunos com as mudanças de comportamento atrapalharam o rendimento escolar, em alguns casos específicos. É o que se pode deduzir da afirmação: *“Tornaram-se muito agressivos, sentindo-se donos do espaço com direito de violar regras e limites impostos sem nenhuma conseqüência”*. Outro depoimento destaca a falta de limites dos alunos embora reconheça a segurança que os alunos apresentam: *“São alunos seguros de si, mas com problemas de limites”*. (Professora de 1ª. etapa do 1º. ciclo)

Percebe-se que esses professores ainda não entenderam os princípios da Educação Integral, pois, se os alunos se **sentiram donos do espaço escolar**²² foi atingido um dos objetivos que se tinha: a escola é da comunidade, é pública, é do povo, e é da criança também. Nesse contexto, a agressividade da criança pode ter sido assim considerada porque ela deixou de ser passiva, silenciosa e inconsciente. Quando os professores colocam que as crianças se acharam “com direito a violar regras e limites **impostos**”²³, percebe-se o quanto os alunos cresceram, na medida que passaram a reivindicar seus direitos e a não aceitar regras e normas impostas e a se rebelar contra a imposição do adulto, configurando para esses professores um comportamento indisciplinado.

A esse respeito Arroyo (2004) afirma que a prática e a cultura da classificação dos alunos está profundamente arraigada em nós a ponto dos professores terem resistências em tratar todos os alunos como iguais. Acostumou-se a separar os alunos por seu rendimento escolar: os mais lentos, os mais atrasados, os mais

²² Grifo da autora

²³ Grifo da autora

fracos, classificações que diminuem e acabrunham as crianças na vivência escolar, e se não bastasse isso aponta o autor que atualmente se encontram nas escolas outras formas de classificação, muito mais perversas: as classificações pelas condutas:

Recentemente, além de classificar os alunos(as) por seu rendimento na aprendizagem, passamos a classificá-los por suas condutas. As classificações morais invadem as escolas e reforçam a velha cultura da classificação. Tornam-nas mais perversas. (ARROYO, 2004, p 352)

O autor conclui que entrar para a vida escolar exige aprender alguns comportamentos e entre eles o aprender a ser classificado, entender desde muito cedo que na escola e na sociedade se está sempre sendo classificado e rotulado.

Outro grupo, cerca de 5% dos docentes, afirmou que no início do tempo integral os alunos apresentaram sonolência e agressividade por permanecerem na escola no período complementar; ocorrências que foram melhorando com o transcorrer das atividades. O comportamento apontado comprova a reação humana frente à mudança; antes do tempo integral muitas crianças utilizavam o tempo “não escolar” dormindo, vendo televisão, fazendo o que bem entendessem, muitas vezes sem supervisão do adulto. Essa forma de existência pode justificar a apatia e a agressividade quando da quebra dessa rotina; entrar num novo esquema provocou uma reação adversa que foi aos poucos se modificando em função do ajustamento e da aceitação das novas atividades proporcionadas pela escola. Tanto que foi destacado pelos professores que no início do tempo integral (2006) os alunos apresentaram mais agressividade, porém todas as ocorrências foram resolvidas com o auxílio de conversas com o aluno, com a supervisão e direção da escola e com a ajuda dos pais, que em alguns casos foram chamados na escola. Outros destacaram o registro de ocorrência de indisciplina como um recurso empregado para solucionar os problemas.

Alguns professores da Educação Infantil, 9%, afirmaram que não tinham condições de dizer se houve ou não mudança de aprendizagem dos alunos. No acompanhamento a esses professores pôde-se perceber que eles acreditavam que seu trabalho pedagógico incide apenas sobre o “proteger” e o “brincar” e que aprendizagem só ocorre a partir da primeira série, quando se trabalha com os conteúdos das áreas de conhecimento. A ludicidade, que seria o aprender

brincando, é dicotomizada: ou brinca ou aprende. Também se pode imputar a dificuldade dos professores da Educação Infantil em observarem as mudanças na aprendizagem dos alunos à deficiência na sua formação, como apontado por Oliveira (1990), o que faz com as professoras nem sempre consigam adotar metodologias que respeitem o modo de aprender das crianças, ou mesmo aproveitar o cotidiano delas para o desenvolvimento de sua prática. Kishimoto (1993) destaca que os jogos e brincadeiras tradicionais como a amarelinha, a corda e as bolinhas de gude são vistos por muitas professoras da Educação Infantil apenas como brincadeira e não como possibilidades metodológicas para o ensino da matemática. Assim, encarando o espaço escolar da Educação Infantil apenas como lugar de brincar, ficou impossível a aqueles professores visualizarem aprendizagens por parte dos alunos.

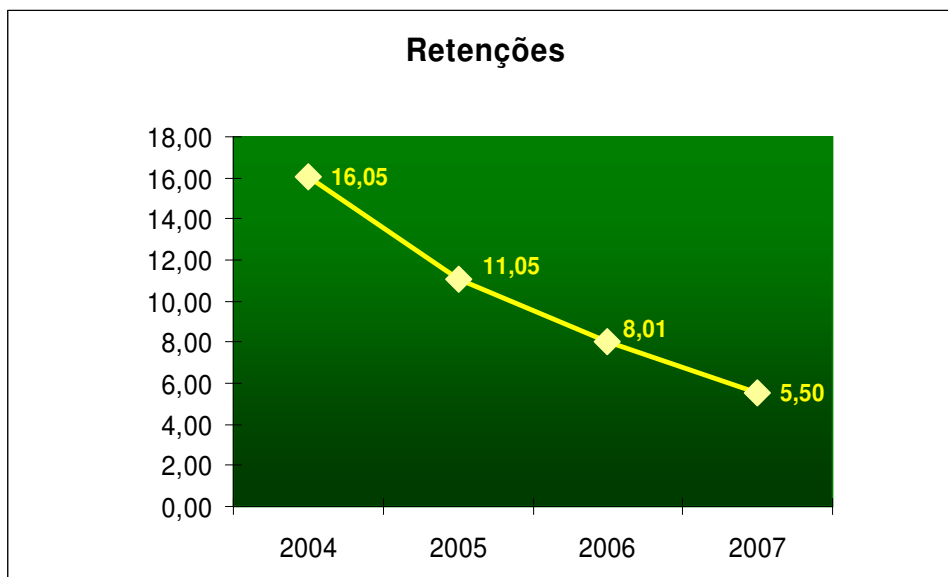
6.1.3 A relação entre desenvolvimento profissional e aprendizagem dos alunos na escola integrada de Tempo Integral

Os depoimentos dos professores destacaram o desenvolvimento profissional adquirido no transcorrer do Programa de Formação Continuada, seu maior envolvimento com a gestão escolar, e o maior desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivo e social. Contudo considerou-se que tal melhoria teria que estar condicionada ao aumento do desempenho dos alunos na avaliação externa ao sistema, Prova Brasil do Mec/INEP. Tal posição tomou por base o referencial teórico de Guskey e Sparks (1991), já apresentado, de que a avaliação das mudanças ocorridas nos participantes de um Programa de Formação Continuada deve considerar o seu efeito na aprendizagem dos estudantes. Os dados do IDEB do município de 2005 e 2007 demonstram sobejamente que os objetivos da pesquisa foram atingidos.

Apresenta-se a seguir alguns quadros e gráficos com os resultados das avaliações de desempenho dos alunos do município para melhor visualização e interpretação dos dados, sem a intenção de dar um tratamento estatístico a esses resultados. Além disso decidiu-se também realizar algumas comparações com os dados de outros municípios para uma melhor compreensão dos resultados obtidos pelo município de Porecatu.

Destaca-se que a principal preocupação da Secretária de Educação do Município e das pesquisadoras da UFPR ao iniciar esse trabalho de pesquisa com os professores da rede era garantir a aprendizagem de todos os alunos. A razão deste objetivo era reverter os altos índices de reprovação e, eventualmente de evasão, verificados nos anos anteriores. Com relação à evasão pouco se poderia fazer porque o município enfrenta o fenômeno da migração das famílias por conta da cultura da cana-de-açúcar, que é sazonal. Terminada a colheita as famílias se mudam em busca de novos empregos e levam seus filhos pequenos. Apesar disso observou-se que com a implantação da Educação Integral houve uma redução nas evasões porque os pais passaram a ponderar sobre transferir seus filhos de uma escola que os atendiam em período integral para outra em que teriam que cuidar da alimentação e do atendimento das crianças um maior tempo do dia. Contudo os dados da evasão não se constituem objeto da análise.

O dado com o qual se trabalhou foi **redução das reprovações**, inferindo que essa diminuição deve-se prioritariamente à adoção das novas medidas pedagógicas – produto da pesquisa-ação realizada no município. Os resultados obtidos, já relatados no capítulo 5 (cinco), são aqui apresentados em gráfico para uma melhor visualização da sensível redução obtida nas reprovações de alunos na vigência do Projeto, que entre os anos de 2005 e 2007 apresentou a redução de 16,05% (2004) para 5,50% (2007), que representa uma expressiva recuperação da eficiência do sistema de ensino. Assim, estes dados dão segurança para afirmar que houve aumento da aprendizagem dos alunos.

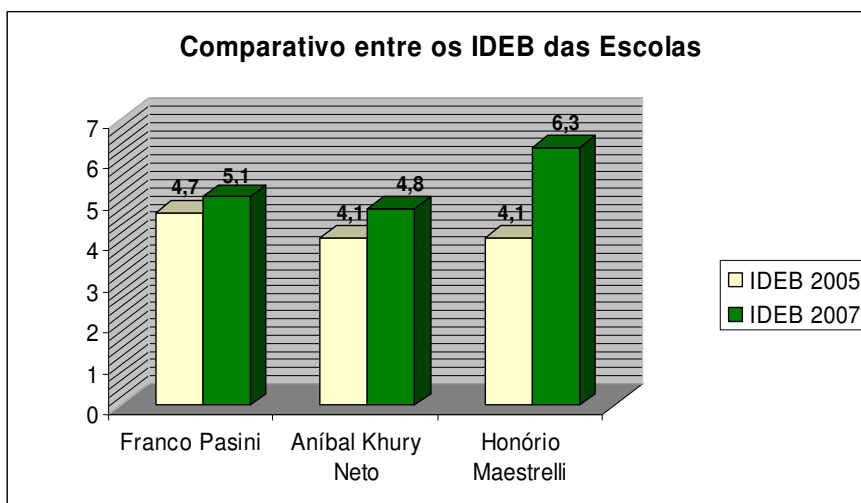
GRÁFICO 3 – demonstrativo da redução das retenções

Salienta-se que estes dados de redução das retenções dizem respeito ao conjunto das escolas do município e não discriminam possíveis variações no desempenho dos alunos das diferentes escolas. Em que pese não ter havido diferenças de tratamento entre os participantes da pesquisa no que diz respeito ao Programa de Formação Continuada faz-se mister destacar a diferença na evolução do índice de aproveitamento (redução das retenções) apresentado pelas escolas. Inicialmente é necessário mencionar que: há diferença entre a estrutura física das escolas – a Escola Aníbal Khury Neto possui a melhor estrutura física dentre as três; e que há diferenças no nível sócio econômico dos alunos das escolas – a escola Franco Pasini tem os alunos de maior nível sócio econômico e as escolas Aníbal Khury Neto e Honório Maestrelí os alunos tem nível socioeconômico similar entre si, mas mais baixo do que o da escola primeiro mencionada.

Como se pode ver no quadro a seguir a estrutura física e as condições sócio-econômicas dos alunos não influenciaram no aumento da classificação das instituições, já que justamente aquela que aponta maior aumento no IDEB não detinha melhor condição de base física e nível sócio-econômico dos alunos. Os dados levantados na pesquisa imputam tanto ao Projeto implantado como a mudança da gestão da Escola Honório Maestrelí (nova diretora em 2007) como os fatores responsáveis pelo aumento do comprometimento dos profissionais da escola e o aumento do desempenho dos alunos na avaliação do IDEB.

TABELA 5 – comparativo entre os IDEB das três escolas municipais urbanas de Porecatu

Escola	IDEB 2005	IDEB 2007
Franco Pasini	4,7	5,1
Aníbal Khury Neto	4,1	4,8
Honório Maestrelli	4,1	6,3

GRÁFICO 4 - comparativo entre os IDEB das três escolas municipais urbanas de Porecatu

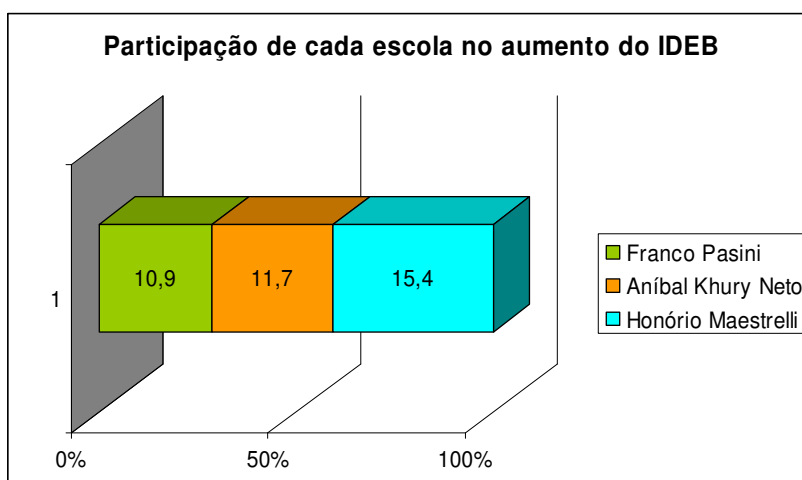
Em pontos percentuais a evolução das três escolas, com base no desempenho dos alunos avaliados pelo IDEB, foi da seguinte ordem:

TABELA 6 – evolução percentual dos IDEB das escolas municipais urbanas de Porecatu

Escola	crescimento percentual
Franco Pasini	10,9
Aníbal Khury Neto	11,7
Honório Maestrelli	15,4

Estes percentuais de evolução do desempenho dos alunos podem ser visualizados graficamente, conforme segue:

GRÁFICO 5 – evolução percentual dos IDEB nas escolas municipais urbanas de Porecatu



Além disso, procurou-se estabelecer um comparativo entre a evolução do IDEB de alguns municípios do Paraná e das duas maiores capitais brasileiras, entre 2005 e 2007. Os municípios de Marilena e São Miguel do Iguazu são municípios que obtiveram os melhores IDEB no ano de 2005 (no Paraná) e em razão desse rendimento participaram do estudo desenvolvido pela UNICEF, Mec/INEP, UNDIME sobre as “Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender” (2006). Por isso entre os dados dos municípios utilizados para a análise comparativa foram incluídos os desses municípios, de forma que se pudesse verificar a evolução do IDEB dos mesmos entre as duas avaliações.

Como se pode verificar no gráfico a seguir a maior evolução ocorrida no IDEB entre 2005 e 2007, dentre os municípios selecionados, foi de 0,8 (oito décimos) e ocorreu justamente nos municípios de Porecatu e Apucarana - dois municípios que ofertam Educação Integral em toda a rede. Abaixo disso encontram-se os municípios de Marilena, que avançou 0,7 (sete décimos), Araucária – detentora do melhor PIB dentre as nove cidades – que avançou 0,5 (cinco décimos), Curitiba (capital do estado) e São Miguel do Iguaçu, que avançaram 0,4 (quatro décimos), Rio de Janeiro, que avançou 0,3 (três décimos) e São Paulo, que avançou 0,2 (dois décimos).

GRÁFICO 6 – comparativo dos IDEB entre municípios

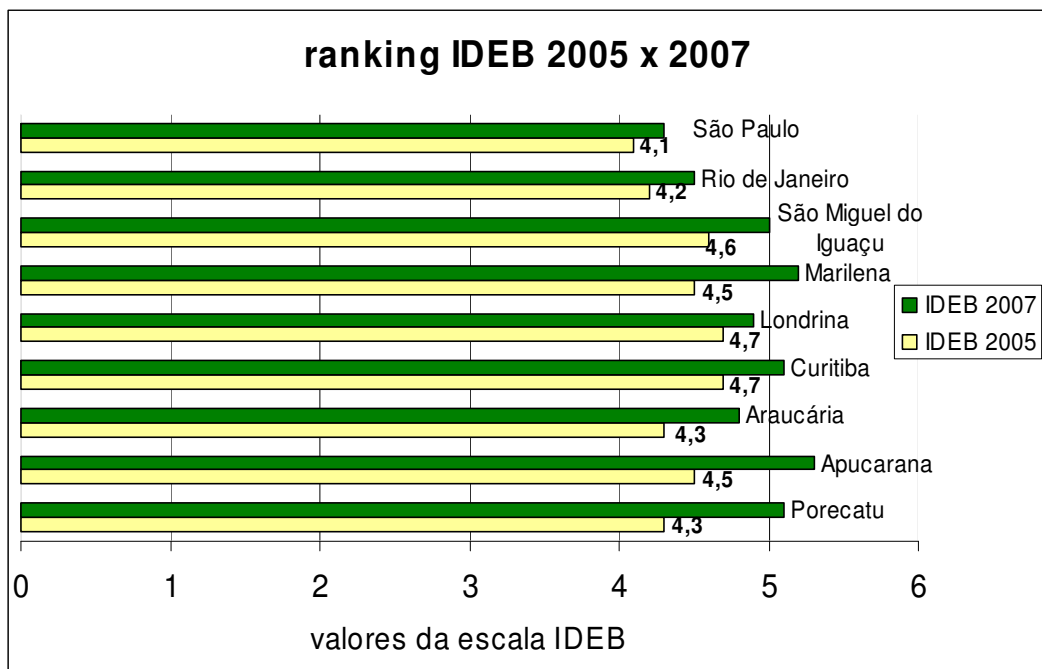


TABELA 7 – tabela comparativa dos IDEB entre municípios

municípios	IDEB 2005	IDEB 2007
Porecatu	4,3	5,1
Apucarana	4,5	5,3
Araucária	4,3	4,8
Curitiba	4,7	5,1
Londrina	4,7	4,9
Marilena	4,5	5,2
São Miguel do Iguaçu	4,6	5,0
Rio de Janeiro	4,2	4,5
São Paulo	4,1	4,3

Com a finalidade de estabelecer um comparativo entre algumas cidades do estado do Paraná e as duas maiores capitais no país alinhou-se os resultados do IDH, PIB e IDEB daqueles municípios para verificar a possibilidade de alguma relação entre esses índices.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida. O índice, criado em 1990 e utilizado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, serve para avaliar e medir o bem-estar da população. Os países membros da ONU são classificados anualmente de acordo com essas medidas.

O Produto Interno Bruto – PIB – é um índice que representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um período determinado. Ele mede a riqueza dessa região considerando apenas bens e serviços finais.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, para medir a qualidade da educação. Estabelecido em uma escala que vai de zero a dez o IDEB foi pensado para facilitar o entendimento de todos. Com esse instrumento o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. Esse indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005.

Como se pode verificar no quadro e gráfico a seguir no que se refere ao PIB Porecatu ocupa a mais baixa colocação entre as cidades relacionadas, e o município de Araucária ocupa a mais alta posição. Para se observar a relação visual entre o

IDH dos municípios apresenta-se a classificação dos mesmos dentre a classificação geral que engloba os 5.563 municípios brasileiros, pois a referência milesimal que o IDH emprega não demonstra visualmente a diferença entre os municípios (no gráfico - linha rosa). Pela ordem do IDH a melhor posição é ocupada pelo menor número na ordem natural. Assim, Curitiba que ocupa a posição 21 detém o melhor IDH dentre as cidades citadas, enquanto Porecatu, que está na posição 947, detém a pior posição.

Já no IDEB se verifica uma pequena dispersão em torno de 1 (um ponto), porque os índices dos municípios variam de 4,3 a 5,3, revelando pequena diferença entre a qualidade do ensino dos municípios destacados. No entanto, os maiores IDEB foram obtidos pelos municípios de Apucarana (5,3) e Porecatu (5,1) que apresentam os piores IDH e PIB. O que esses dois municípios têm em comum é ofertarem Educação Integral em toda a rede municipal de ensino.

Considerando que por uma exigência constitucional todos os municípios brasileiros devem aplicar 25% de sua receita em educação os municípios com maior PIB contam com grande quantidade de recursos para aplicar em educação e mesmo assim não se sobressaíram nessa comparação; portanto pode-se questionar a forma como estes recursos estão sendo utilizados, se estão sendo empregados efetivamente em educação. Esta indagação é um convite a novos estudos e reflexões que possam sugerir rumos alternativos ao desenvolvimento educacional.

GRÁFICO 7 – comparativo entre índices

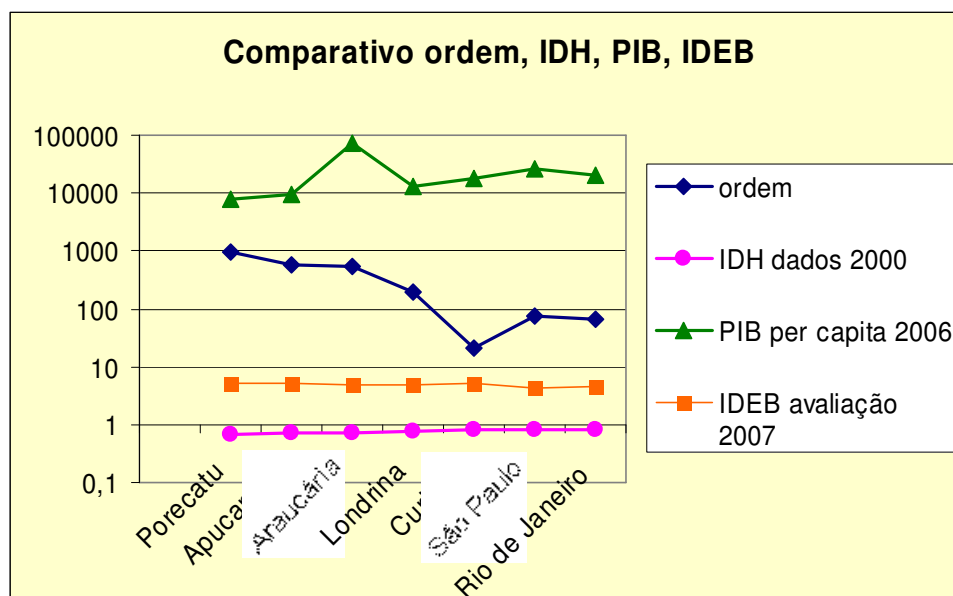


TABELA 8 – dados comparativos entre índices

município	ordem	IDH	PIB	IDEB
		dados 2000	per capita 2006	avaliação 2007
Porecatu	947	0,697	7725	5,1
Apucarana	583	0,715	9592	5,3
Araucária	545	0,715	71317	4,8
Londrina	198	0,766	13339	4,9
Curitiba	21	0,799	17977	5,1
São Paulo	73	0,805	25675	4,3
Rio de Janeiro	65	0,798	20851	4,5

6.2 PRÁTICAS QUE GARANTEM O DIREITO DE APRENDER PARA O MEC E PARA ESTA PESQUISA

No ano de 2006 – após a divulgação do primeiro resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado sobre os testes da Prova Brasil aplicados pelo INEP, em 2005, para os alunos de toda a rede pública – o Ministério da Educação desenvolveu um estudo em conjunto com o UNICEF, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) buscando

identificar entre trinta e sete municípios que obtiveram os melhores IDEB as boas práticas desenvolvidas por esses municípios que garantiram o direito de aprender dos alunos daquelas redes públicas. O estudo citado apontou dez pontos básicos como principais fundamentos de uma base sólida para a construção da aprendizagem. São eles:

- a) Foco na aprendizagem – toda a rede está comprometida com o direito de aprender dos alunos.
- b) Consciência e prática de rede – existe um diálogo e uma interação entre todos, bem como a existência de espaços de planejamento e definição de metas coletivas, consolidadas em documentos que norteiam a atuação de cada uma das unidades escolares.
- c) Planejamento – é compartilhado e solidário.
- d) Avaliação – considerada como uma ferramenta de aprendizagem que permite medir e alcançar as metas de aprendizagem.
- e) Perfil do professor – é o personagem central apontado para o sucesso das redes analisadas destacando como principais características desse profissional o compromisso com a aprendizagem; boa formação; crença na capacidade de aprender de toda criança; disposição, calma e paciência; atenção e proximidade com o aluno.
- f) Formação do corpo docente – a formação superior dos professores é estimulada e ocorre uma valorização dessa formação na prática, com planos de carreira e ajuda financeira à promoção de encontros e estruturação de Escolas de Formação, com recursos próprios do município ou com parcerias.
- g) Valorização da leitura – existência de projetos de valorização da leitura e de aquisição de acervo bibliográfico, bem como de projetos de circulação de bibliotecas nas escolas e nas comunidades.
- h) Atenção individual ao aluno – destacando as atividades de reforço para acompanhamento das dificuldades e dos avanços dos alunos.
- i) Atividades complementares – ofertas de atividades complementares no contra turno envolvendo esportes, cultura, lazer e cidadania, com uma nova forma de pensar e fazer a educação envolvendo outros espaços além da escola e outros

atores, todos estruturados com base no trabalho em rede, na gestão participativa e na co-responsabilização.

10 Parcerias – em função do objetivo maior – o de melhorar o desempenho das crianças e adolescentes – as redes de ensino abrem suas portas para atores externos estabelecendo parcerias que potencializem suas ações. Entre as parcerias citadas estão o setor privado, as universidades, organizações não governamentais, e órgãos públicos e programas das áreas de saúde, esporte, assistência social e cultura.

No município onde se realizou essa pesquisa poder-se-ia destacar esses e outros fatores que corroboraram com o sucesso do trabalho desenvolvido, com outras especificações. Destacam-se alguns **fatores considerados “prévios”**, sem os quais seria muito difícil que tal projeto tivesse ocorrido:

- a) Comprometimento efetivo do Prefeito Municipal com a qualidade da educação, que fez com que priorizasse recursos para a educação e se dedicasse a realizar visitas constantes às escolas, onde almoçava com as crianças e os professores. Da mesma forma fazia-se presente nos momentos de formação dos professores, com aparições quase despercebidas e freqüentes.
- b) Secretária de Educação comprometida com a qualidade da educação, com boa formação pedagógica e larga experiência em gestão escolar. Principalmente, com experiência na gestão e no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- c) A valorização do professor com a concessão da hora-atividade para que ele pudesse estudar e planejar as atividades pedagógicas, e do estabelecimento do plano de carreira do magistério, que contemplou as horas de estudo para o avanço na carreira.
- d) O aumento do tempo na escola – a compreensão de que a aprendizagem é um processo complexo; para as crianças e jovens demanda maior tempo de convivência entre professores e alunos, a fim de que o desenvolvimento das experiências fundamentais e necessárias ocorram de forma planejada e integrada. Esse tempo e essa integração só podem ocorrer na escola de Educação Integral em Tempo Integral. Além do mais a extensão do tempo na escola possibilita ao professor conhecer melhor o aluno, como foi apontado por vários participantes da pesquisa.

Ou seja, o aumento do tempo na escola é necessário para o aluno e também para o professor.

Esclarece-se que a extensão do tempo na escola deve contemplar o aumento da carga horária das áreas de conteúdo de Língua Portuguesa e de Matemática, que hoje – na escola regular – é insuficiente para o desenvolvimento de um adequado trabalho pedagógico com os alunos. No caso dessa pesquisa o aumento da carga horária citada abrangeu apenas aquelas duas áreas de conteúdo, na forma de "Oficinas" e de "Tarefas Orientadas", que tiveram como exigência trabalhar exclusivamente com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Assim o aumento da carga horária em questão representou um acréscimo de 340 horas sobre o currículo regular, distribuído da seguinte forma:

- 100 horas para Oficinas de Língua Portuguesa;
- 100 horas para Oficinas de Matemática;
- 140 horas de Tarefas Orientadas.

O aumento da carga horária destinado ao trabalho pedagógico nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática é expressivo se comparar-se o mesmo com a exigência legal de 240 horas fixadas na base comum nacional (140 para cada uma delas), como se pode constatar no documento da Matriz Curricular do Município, no anexo.

Destacam-se outros **fatores considerados “de execução”** que ocorreram nessa pesquisa:

5. A Formação Continuada dos Professores – que teve a escola como *locus* de desenvolvimento – centrou-se na busca de soluções para os problemas enfrentados pelo professor em sua prática pedagógica, e foi realizada com a parceria de uma Universidade pública.
6. O diretor da escola democrático e comprometido com o direito de aprender de todos os alunos é uma peça-chave nesse processo de qualidade da educação.
7. O Planejamento solidário, no qual os professores realizaram uma constante busca de integração entre si, com os pais e com a comunidade, guiados pelo compromisso de garantir a todos o direito de aprender.
8. A valorização da leitura como a principal ferramenta da aprendizagem escolar.

9. O apoio constante dos técnicos em educação do Departamento de Educação e dos Pedagogos nas escolas, junto aos professores.
10. A avaliação como ferramenta de diagnóstico das aprendizagens dos alunos e de replanejamento constante das ações pedagógicas para medir e acompanhar o alcance das metas da qualidade da educação.

7 LIÇÕES APREENDIDAS DO TRABALHO REALIZADO: MÚLTIPLOS OLHARES

Ao iniciar essa pesquisa encontrou-se uma rede de ensino pouco organizada em relação ao trabalho pedagógico. Era o início de uma nova gestão política no município, gestão 2005-2008, e os dados que a Secretaria de Educação possuía eram pouco alentadores. Os resultados de reprovação e evasão de alunos eram considerados pelos professores um fato normal decorrente da pobreza, das poucas condições cognitivas das crianças da rede pública e dos poucos recursos da escola pública. O planejamento do ensino era visto como uma peça de literatura para ser entregue ao Supervisor Escolar no começo do ano letivo; o currículo escolar uma ficção porque os professores desconheciam os Parâmetros Curriculares Nacionais e trabalhavam os conteúdos com base na intuição e nos livros didáticos adotados, embora não sentissem obrigação de vencer o conteúdo dos livros com seus alunos porque achavam que as crianças da escola pública não tinham condições de aprender o mesmo conteúdo das crianças das escolas particulares e que as crianças do interior não tinham condições de aprender o mesmo conteúdo que as crianças das cidades grandes, crianças privilegiadas cuja competência deveria servir de base para a elaboração de tais obras. Cada escola trabalhava isolada e sem qualquer relacionamento com as outras. Nas escolas os professores também trabalhavam isolados em suas classes sem qualquer participação na gestão da escola, cumpriam seus horários e voltavam para suas casas ou se dirigiam para outra escola para cumprir uma segunda jornada e repetir o mesmo trabalho de transmissão de conteúdos a que estavam acostumados.

Enfrentar uma mudança no seu trabalho e nas suas concepções de educação era um desafio muito grande para os professores e maior ainda para as pesquisadoras da UFPR, que tinham como horizonte preparar e acompanhar os professores na implantação da Educação Integral em Tempo Integral.

A idéia de manter uma criança irrequieta dentro da sala de aula pelo dobro do tempo em que ela normalmente fica parecia uma meta arriscada. “Toda mudança gera resistência” (Moscovici, 1985) e modificar o comportamento de mil e oitocentas crianças, dos pais de cada uma delas, de cento e vinte e um professores, de noventa estagiários e dos técnicos de educação refletiu, desde o início, que o trabalho ao qual se propunham as pesquisadoras não seria pacífica, total e

imediatamente aceito pelos envolvidos na situação. Essa dificuldade impôs inclusive a realização de um estudo e planejamento detalhado da pesquisa, planejamento este que definiu a metodologia do trabalho, pois não se pretendia a mera imposição de um programa previamente organizado. Conviver com a hipótese de que a ampliação do tempo na escola melhoraria o desempenho na leitura e na escrita era uma tarefa quase solitária, que não podia ser compartilhada com aqueles que de antemão eram contrários à idéia, mas passar pelos percalços de ter que cooptar todos os participantes da pesquisa e descobrir o que os tornaria motivados a trabalhar conjuntamente com as pesquisadoras deu, seguramente, maior validade ao trabalho empreendido. Identificar as necessidades do grupo poderia ter sido um trabalho de simples observação e interrogação dos pesquisados, mas a partir do momento em que se optou por desvelar a realidade do cotidiano dos participantes por meio de seu próprio envolvimento na preparação e na implementação do Tempo Integral na escola criou-se uma base sólida que fez com que os professores se sentissem privilegiados e diretamente comprometidos com o Projeto.

Dessa forma optou-se por criar espaços para a problematização e a tomada de decisões a partir da reflexão **sobre** e **na** ação docente, a cada passo da pesquisa, e também, sempre que possível e necessário, proporcionar experiências para tomada de consciência – nos moldes proposto por Piaget (1986) – e de reconstrução de conhecimentos e conceitos, mal ou deficientemente construídos na formação inicial, antecedendo a reflexão sobre e na ação procurando evitar que a compreensão deficientemente construída na sua vivência de aluno pudesse constituir-se em um sério obstáculo para uma compreensão dos conteúdos escolares, “porque os estudantes não se dão conta que não sabem”, conforme informa Bransford et al, (2007), inaugurando com esse procedimento um novo paradigma de formação continuada de professores. Um modelo que toma como ponto de partida não a reflexão e sim a re-construção do conhecimento, para só então realizar a reflexão e encaminhar-se para a ação.

O desenvolvimento de uma cultura de intercâmbio, reflexão, participação e cooperação entre os professores foi mais que um objetivo a ser atingido, foi uma forma de participação necessária, requisito sem o qual o Programa de Formação

Continuada dos Professores não teria acontecido. Não era portanto uma meta a ser atingida e sim uma condição do processo de construção.

Seria mais fácil concluir este trabalho de pesquisa-ação com o dado numérico que comprova o alcance do objetivo proposto, ou seja, o IDEB, que mediu o desempenho das crianças, alunos das escolas participantes da pesquisa. A resposta ao problema seria “sim, o programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores e a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola melhorou o desempenho dos alunos de 4,3 para 5,1, pela escala do MEC”. Entretanto, faz-se mister abordar a intervenção de outros fatores que possam ter igualmente contribuído para esse resultado. Assim, os caminhos percorridos pelas pesquisadoras, pelos participantes e pela comunidade tornam-se imprescindíveis nos registros aqui contidos, bem como todos os demais dados desta conclusão. Foram situações intensas, e algumas até inusitadas, de envolvimento cognitivo e também político, afetivo e emocional de e com todos os participantes.

Relembra-se aqui que o fato de se ter inicialmente programado seis semestres para o limite do desenvolvimento da pesquisa teve a intenção de que o Programa não fosse tão curto que o impedisse de se sedimentar e nem tão longo que levasse a uma dependência. Assim, no último ano da gestão política do município, as pesquisadoras resolveram tomar um distanciamento para verificar se os professores tinham desenvolvido autonomia para comandarem seu próprio processo de formação e desenvolvimento. O programa certificou aos professores 300 horas de formação continuada.

Como resultado verificou-se que assim como em uma sala de aula se observam diferentes níveis de aprendizagem e rendimento entre os alunos também entre as escolas ocorreu diferença de envolvimento e rendimento. Na escola em que os professores se mostraram mais motivados, envolvidos e participantes houve um maior rendimento dos alunos. Na escola em que o diretor era um líder democrático e competente houve um maior rendimento dos alunos e maior envolvimento dos professores. Ou seja, observou-se nesta escola uma maior motivação dos professores para o desenvolvimento do trabalho e o conseqüente bom desempenho dos alunos, que foi o mais elevado entre os alunos da rede. Por outro lado, constatou-se também que a escola de melhor condição física (em termos de

tamanho e instalações), com clientela semelhante, obteve o mais baixo IDEB do município. A escola que tem a clientela de melhor nível sócio-econômico e que tinha obtido o melhor IDEB em 2005 – início do Programa de Formação Continuada dos Professores – no ano de 2007 ficou na posição intermediária entre as três escolas urbanas. Portanto, conclui-se que embora as condições materiais sejam importantes, e o nível socioeconômico dos alunos possa interferir no desempenho dos alunos, nessa pesquisa o determinante para a aprendizagem e desempenho dos alunos foi a forma como o professor fez uso destas condições. A atuação do professor é produto da sua competência técnica e compromisso político com a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, lamenta-se que as escolas rurais não participem das avaliações do MEC/INEP Prova Brasil, porque nas avaliações internas do Departamento de Educação a escola rural em que se implantou o Projeto Piloto de

ILUSTRAÇÃO 9 – corredor de escola rural em Porecatu



Educação Integral, em 2005, obteve sempre o maior índice de desempenho dos alunos (todos esses alunos são filhos de cortadores de cana), e esse dado não pôde ser confirmado pela avaliação externa. A mesma escola que, antes de 2005, ignorava as condições precárias em que viviam oitenta crianças nas suas imediações, pôde ajudar a recuperá-las. Foi

esta escola que em 2007, desenvolveu – como parte das atividades curriculares – um projeto de leitura e escrita de textos jornalísticos, inscreveu o projeto escolar no concurso promovido pelo maior jornal da região – Folha de Londrina – e conquistou o primeiro lugar.

O prêmio consistia na parceria do jornal para ensinar os alunos a produzirem um jornal. Os jornalistas vieram à escola trabalhar com os alunos os diversos tipos de textos jornalísticos: entrevistas, editorial, caderno de entretenimento, política,

esportes e mundo, e outros. Fazia parte do prêmio também uma visita de trabalho dos alunos à redação do jornal, em Londrina. E foi essa mesma escola que no ano de 2008 surpreendeu as pesquisadoras quando da realização de um levantamento de recursos da comunidade que poderiam ser explorados com os alunos: três professoras conseguiram iluminuras primorosas de quadros de pintura clássica como “empréstimo permanente” para a escola. Trata-se de cópias de obras de arte de pinturas clássicas, colecionadas pelo padre vigário que viveu 35 anos no município, e que ao se aposentar e retirar-se para um asilo deixou-as guardadas no sótão da Igreja matriz, sob curadoria de senhoras da paróquia. Passados oito anos as caixas contendo os quadros transformaram-se em ninhos de pombos. Essas professoras da escola rural, lideradas por uma delas que é uma artista nata, conseguiram, como já dito, o empréstimo das obras de arte que foram limpas e penduradas no corredor das salas de aula. As crianças da escola rural, de seis a nove anos, com poucas chances de conhecerem um museu, têm hoje na escola uma “Galeria de Arte de Pinturas Clássicas” que recebe visita dos alunos das escolas urbanas.

A professora que trabalha com artes – que é detentora de diploma de normalista – desenvolve com as crianças releituras das obras clássicas a partir dos quadros que estão expostos no corredor e elas passam por esse corredor identificando as obras de Renoir, Da Vinci, Picasso, Tarsila do Amaral e outras,

ILUSTRAÇÃO 10 – reestudos da Monalisa, de da Vinci



dizendo “A Monalisa eu já pintei, o Abaporu também” e mostram seus *portfolios* para provar que realmente o fizeram. Essa mesma escola desenvolve hoje Programa de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, para os operários da fazenda, muitos deles pais dos alunos.

Para ilustrar os resultados gerais obtidos na pesquisa

salienta-se que no ano de 2008, quando se deu um distanciamento dos participantes, o município organizou (no segundo semestre) a 2ª. Mostra Cultural do Tempo Integral e a maior parte dos trabalhos selecionados pelas professoras para serem exibidos no evento eram álbuns contendo variados gêneros textuais produzidos pelos alunos no primeiro semestre, demonstrando – através da produção dos alunos – que elas foram capazes de ensinar o que aprenderam, conseguindo assim realizar a adequada transposição didática do conteúdo estudado durante o Programa de Formação Continuada.

Com relação ao desempenho dos alunos na avaliação do MEC/INEP Prova Brasil, um dos indicadores da eficácia do Programa de Formação Continuada, constatou-se que a escola que obteve o melhor IDEB – 6,3 foi a escola que teve, como diferencial das outras, mudança de direção em 2007. A liderança da nova gestora envolveu os professores e surpreendeu a todos com o desempenho dos seus alunos na Prova Brasil. A diretora, inicialmente indicada pela Secretária de Educação por suas qualidades e preparo para gerir a escola, teve em 2008 a oportunidade de ser eleita por sua comunidade para a continuidade no cargo, após ter demonstrado sua competência. Esse dado permitiu refletir se a eleição direta de diretores é uma boa alternativa para a melhoria da qualidade da educação nas escolas.

Aponta-se ainda a necessidade de novos estudos sobre a relação entre índices de IDH, PIB e IDEB e a existência de um “fator não identificado” que faz com que a educação desenvolvida nos pequenos municípios – carentes de recursos financeiros que contam com professores normalistas, de formação precária – tenha pouca diferença da realizada nos grandes municípios – com bem mais recursos e com professores formados em cursos de graduação e até pós-graduação – como no caso de Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro. Apenas 1 (um) ponto de diferença entre os IDEB dos municípios listados nesta pesquisa, quando tantas posições de IDH e PIB mais favoráveis os distanciam, sugere a existência de variáveis comprometedoras que têm sido ignoradas pelos gestores federais, estaduais e municipais.

É importante destacar que, no tocante a políticas públicas, no último ano de realização dessa pesquisa, ocorreram mudanças favoráveis como a aprovação do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB²⁴), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE²⁵), que se constituiu em grande incentivo para os municípios brasileiros adotarem o tempo integral em suas redes. O FUNDEB, ao distribuir recursos por aluno matriculado na educação básica, tomando por base coeficientes de distribuição diferenciados pelos diferentes níveis e modalidade de ensino e também para a extensão do tempo escolar possibilitou aos municípios com baixa receita e pequeno volume orçamentário realizarem projetos escolares de Tempo Integral. Destaca-se também o Programa Mais Educação²⁶, instituído em 2007, que trouxe novas possibilidades de implantação não apenas de escolas de **Tempo Integral**, mas de escolas de **Educação Integral** em todo o território brasileiro.

Os profissionais da educação de Porecatu participantes desta pesquisa foram além do esperado pelas pesquisadoras da UFPR ao iniciar o Programa de Formação Continuada. Demonstraram que desenvolveram sua competência para se relacionar com a comunidade e adquiriram autonomia profissional para decidir o rumo de sua formação, além de comprovarem que têm condições de continuar oferecendo uma educação de qualidade na escola pública municipal de Educação Integral.

A Educação Integral em Tempo Integral de Porecatu resultou em ganhos pessoais e profissionais para os professores e também diferentes ganhos sociais aos alunos, ou seja, eles tiveram tanto eminente ganho de aprendizagem como de

²⁴ FUNDEB criado pela Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº. 339, de 28 de dezembro de 2006 e posteriormente convertido na Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007, é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, que destina seus recursos à educação básica pública, sendo que, pelo menos sessenta por cento do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, conforme determina o seu artigo 22.

²⁵ O PDE, lançado em 25 de abril de 2007, com o objetivo de avançar a qualidade da educação nacional, envolve ações para os diferentes níveis, modalidade e etapas da educação nacional, visando constituir a “visão sistêmica da educação”.

²⁶ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação tem por objetivo fomentar a Educação Integral por meio de apoio financeiro e educacional a atividades educativas no contraturno escolar.

saúde. O processo vivido pelos participantes desta pesquisa, embora muito peculiar, tem potencial para inspirar outros profissionais da educação a transformarem a escola pública brasileira.

Ganharam também as pesquisadoras ao desenvolverem com a comunidade cada passo da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que verificavam despontar no Governo Federal alguns incentivos para que a Educação Integral seja implementada no país todo, bem como nascem melhores definições do que se espera e como se desenvolve um programa de Educação Integral coerente e orientado para o aprendizado eficaz.

A pesquisa nunca teve a intenção de ser um “manual” – posto que a cada realidade faz-se necessário um reexame detalhado de todas as condições aqui elencadas, além das vocações próprias de cada município – mas comprovou que um diagnóstico cautelosamente elaborado seguido de planejamento conjunto de ações é capaz de tornar o programa de formação de professores um impulsionador para a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Não se trata de uma “receita”, mas de uma soma de fatores, de condições, de ações e envolvimento que aqui foram descritos. Porém compete a cada município das unidades da Federação percorrer estes passos para atingir o resultado que as pesquisadoras concluem ter sido totalmente positivo.

As pesquisadoras e o município de Porecatu demonstraram que é possível construir a escola necessária.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo:Cortez, 2008.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2007. 4ª. ed.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo:Hucitec,1988.
- BELLENGER, L. **Les méthodes de lecture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- BARBIER, R. Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio: Zahar, 1985.
- _____ **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007
- BELLENGER, L. **Les methods de lecture**. Paris: Presses Universitaires,1978.
- BRANCO, Veronica. **A construção da escrita pela criança**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1991.
- BRANCO, V. **Seminário de Prática de Ensino**. DTPEN/UFPR, 2007. (cd-rom)
- BRANSFORD, J., BROWN, A.,e COCKING, R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ,1999.
- BRYANT, P. e BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione,1989.
- CAGLIARI, L.C. O que é preciso saber para ler. In: CAGLIARI, L. C. E MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: FAPESP/ Mercado das Letras, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão . Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: Reali, A.M. e Mizukami, M. da G.. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. S. Carlos, SP, 1996.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, I.E. Prefácio, p.5-8 In: ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

CAVALIÈRE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIÈRE, A.M.V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIÈRE, A.M.V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLL,C. Construtivismo e intervenção educativa: como ensinar o que deverá ser construído? In: BARBERÀ, E. et al. **O construtivismo na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLZ,J.; NOVERRAZ,M.; SCHNEUWLY. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY,B.;DOLZ,J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1997. 3ª. ed.

FÁVERO, M.H. **Psicologia e Conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender**. Brasília: Ed.UnB, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY,A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. desenvolvimento da alfabetização:psicogênese. In: GOODMAN (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995

FERREIRO, E. e VERNON, S. **Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness**. Harvard Educational Review, vol.69, nº4, winter 1999.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:Paz e Terra, 1998.

FRITH,U. Beneath the surface of developmental dyslexia, In: K. Petterson, J. Marschall, M. Coltheart (eds.), **Surface Dyslexia** (p 310-330). London: Erbaum,1985.

GAONAC'H, D. e FAYOL, M. La compréhension: une approche de psychologie cognitive. In: GAONAC'H, D. e FAYOL, M. (coord) **Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia**. Paris:Hachette Livre, 2003

GARCIA, C. M. **A formação de professores: para uma mudança educativa** Portugal: Porto, 1999 .

GOLDER, C. et GAONAC'H, D. **Lire & Comprendre: Psychologie de la lecture**. Paris:Hachette Livre, 2004.

GOMBERT, J.E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMBERT, Jean-Émile et al. **Enseigner la lecture au cycle 2**. Rennes: Nathan/VUEF, 2002.

GUSKEY,T.R. e SPARKS, D. **What to consider when evaluating staff developmental**. Source: Educational Leadership, v49, n3, p.73-76.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005. 10^a. ed

HARRIS, M., COLTHEART,M. **Language processing in children and adults: an introduction**. London: Routledge&Kegan, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção questões da nossa época; v 77). 6^a. ed.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis:Vozes, 1993.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, I.V. e ELIAS,V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LERNER de ZUNINO, D. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIONNI, I. **Peixe é Peixe**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC –Livros Técnicos e Científicos Ed., 1987.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Pró-letramento: programa de Formação Continuada de Professores nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed rev e ampl incluindo SAEB/Prova Brasil Matriz de Referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MONCEAU, G. **Transformar as práticas para conhecê-las**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 31, nº3, p 467-482, set/dez 2005.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1985. 3ª.ed

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1991.

OLIVEIRA, Z.M.R. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões a cerca da formação de professores para a pré-escola In: **Idéias: O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 1990, p 17-23 (Série Idéias nº. 7).

PARRAT-DAYAN, S. A Atitude democrática como prática da cidadania: o papel do professor. In: SCHMIDT, M. A. e STOLTZ, T. (orgs). **Educação, Cidadania e Inclusão social**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

PERFETTI, C. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG, R. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERFETTI, C. A. Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In: R. Rieben et Ch. Perfetti. **L'apprenti lecteur**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ArtmedEd, 2002.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo, Melhoramentos: Ed da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo, Melhoramentos: Ed da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, J. **Development and learning**. Journal of Research in Science Teaching XI, nº. 3 (1964), 176-186.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, nº. 3, p 521 –539, set/dez 2005.

PROVÉRBIOS. In: **BÍBLIA Sagrada**. 55ª ed. São Paulo: Ave Maria, 2005.

ROCHA, E. M. B. O processo de Ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, W. M. A. (org). **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala-de-aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000 (col As faces da lingüística aplicada).

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986. p 63-75.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/PROVA BRASIL matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. E COL. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, (col. As faces da lingüística aplicada)
SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. As Capacidades lingüísticas da alfabetização. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Pró-letramento: programa de Formação Continuada de Professores nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed rev e ampl incluindo SAEB/Prova Brasil Matriz de Referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Por que “escola nova”?** Bahia: Livraria e Typografia do Comércio, 1930.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, M. R. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC-São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/ UNICEF, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. **Tendência da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: nº. 9, p 78-87, set/dez, 1998.

ZEICHNER, K. M. DINIZ-PEREIRA, J. E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: vol 35, nº. 125, p 63-80, maio/ago 2005.

<http://ideb.INEP.gov.br/Site/>, acessado em 10 de fevereiro de 2009

[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20descrescente%20\(pelos%20dados%20de%202000\).xls](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20descrescente%20(pelos%20dados%20de%202000).xls), acessado em 10 de fevereiro de 2009

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL DO PROFESSOR	192
APÊNDICE B – PARÂMETROS PARA O TESTE DIAGNÓSTICO.....	194
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO COMPLETO.....	199
APÊNDICE D – TEXTO: AS CAPACIDADES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA	201
APÊNDICE E – TEXTO: OS GÊNEROS TEXTUAIS	207
APÊNDICE F – TEXTO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	211

APÊNDICE A

INTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE PORECATU

- Quanto à atuação:

Escola em que trabalha:

Série em que atua:

Turno (s) em que trabalha:

Séries em que já trabalhou:

Tem preferência por uma série para trabalhar? Qual? Por que?

Tem preferência por uma das áreas de conteúdo do currículo? Qual? Por que?

- Quanto à Formação:

Curso(s) que possui: 2º grau:

Instituição, ano e Local de conclusão:

Curso de graduação:

Instituição, ano e local de conclusão:

Pós-Graduação:

Instituição, ano e local de conclusão:

- Quanto ao desempenho pedagógico:

Que tipo de atividade mais gosta de desenvolver com seus alunos?

Que tipo de atividade você utiliza que desperta mais interesse nos alunos?

Quais as atividades que você emprega rotineiramente (quase todo dia)?

Quais os recursos didáticos que você utiliza?

Existe uma biblioteca na sua sala de aula? Como ela é utilizada?

Como pode ser caracterizada a sua metodologia e por que?:

Você e seus alunos fazem uso da biblioteca? Com que frequência?

Como você vê a tarefa de casa?

- Quanto ao planejamento:

Antes de começar a trabalhar com essa turma você recebeu informações sobre seus alunos? Que tipo de informação (sobre comportamento, desempenho, condições pessoais) ? Como (por escrito, oralmente)? De quem (da professora anterior, da Pedagoga)?

Como, quando, de que forma você faz o planejamento do seu trabalho pedagógico?

Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola?

APÊNDICE B

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA **Diagnóstico para as turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental** Porecatu - 2005

1ª Série:

O diagnóstico da 1ª série tem por objetivo verificar o conhecimento que a criança tem do sistema de notação e as hipóteses que a mesma está construindo sobre o sistema da escrita alfabética.

1-) Escreva seu nome

2-) Pinte as letras do seu nome

(colocar todas as letras do alfabeto para que a criança fazer a escolha)

3-) Faça um desenho.

(dar cerca de 15 a 20 minutos para que a criança faça o desenho)

4-) Escreva, como você acha que é, o nome de alguns dos seus desenhos.

(Estimular a criança a escrever do jeito dela, do jeito que ela acha que é, do jeito que criança escreve e não do jeito que a escola ensina, os nomes dos desenhos que ela fez. Por exemplo: sol, casa, flor, etc..)

Observação: Esse diagnóstico, com as primeiras séries, deverá ser feito com no máximo cinco crianças, de cada vez.

2ª Série

O diagnóstico da 2ª Série tem por objetivo verificar as aquisições realizadas pela criança com relação ao sistema da escrita alfabética, considerando que a mesma deveria ter domínio da leitura e da escrita com relação:

Às regularidades diretas dos fonemas/grafias: B, P, D, T, F, V.

Às regularidades contextuais dos fonemas/grafias :

RR e R.

Da letra M em posição final de sílaba.

Da letra N em posição final de sílaba.

Do NH.

Da nasalização por contigüidade (como: campo, canto);

Do uso da letra Z em palavras que começam com o som de /Z/, como: zero, zebra.

Do G e do GU, em palavras como: garoto e guaraná.

Do uso do J, formado sílaba com A, O, U, como: jabuti, jogo, caju.

Do uso da letra C ou QU para notar o som /K/ em palavras como: quilo e capeta.

Do uso da letra S no início das palavras formando sílaba com A, O, U como: sapo, sorte e suco.

Do uso do O ou U no final de palavras que terminam com o som de /U/, como: bambo e bambu.

Do uso das letras E ou I no final de palavras que terminam com o som // como: perde e perdi.

Do uso das letras M, N, NH ou ~ , para grafar todas as formas de nasalização em nossa língua, em palavras como: campo, canto, minha, pão, maçã.

As atividades de avaliação da aprendizagem poderão ser realizadas empregando as seguintes propostas:

1-) Uso de figuras para serem identificadas com a escrita de seus nomes. Imagens de animais e objetos cujos nomes contemplem as dificuldades destacadas como: zebra, ovelha, jabuti, bicicleta, cigarra, formiga, etc.

2-) Ditado de pequeno texto (três a quatro sentenças) onde apareçam palavras com algumas das dificuldades acima descritas, evitando-se textos cartilhescos.

3-) Texto para leitura e perguntas de interpretação (três a quatro sentenças com duas ou três questões) onde a criança tenha que localizar informações no texto e identificar a idéia central.

4-) Produção de texto – o interessante seria solicitar um texto narrativo do tipo “contar uma história”, com o limite de 10 linhas. Poderá ser a reescrita de uma história clássica conhecida da criança, como: O patinho feio, O chapeuzinho vermelho, etc.

O importante é que a criança identifique o gênero textual com seus principais marcadores: introdução canônica, apresentação de personagens, problema a ser solucionado, complicação e fecho canônico.

O texto deverá ser avaliado com relação à sua coerência e elementos básicos de coesão: uso de pronomes pessoais de 3ª pessoa, verbos no pretérito perfeito do indicativo e pontuação.

3ª Série:

O Diagnóstico da 3ª série tem por objetivo verificar o domínio do aluno sobre o sistema da escrita alfabética ortográfica textual em leitura e escrita dentro de uma variedade de gêneros

As atividades de verificação poderão ser realizadas empregando:

1-) Ditado de pequeno texto (quatro a cinco sentenças) onde apareçam palavras com as dificuldades descritas para a 2ª série, acrescidas dos casos das regularidades contextuais morfológico-gramaticais, presentes em substantivos e adjetivos:

- Regularidades observadas na formação de palavras por derivação como: portuguesa, inglesa, francesa, etc. e adjetivos que indicam o lugar de origem e que se escrevem com “ESA” no final.
 - Substantivos derivados de adjetivos que terminam com o segmento sonoro /EZA/ e se escreve em EZA.
 - Adjetivos que indicam o lugar de origem e se escrevem com ÊS no final, como: português, francês.
 - Substantivos coletivos derivados de substantivos comuns como: milharal, cafezal; e que se escrevem com “L” final.
 - Adjetivos derivados de substantivos que se escrevem com “S”, como: famoso, carinhoso, gostoso.
 - Todos os infinitivos terminam em “R”, como: cantar, correr, dormir.
- , evita

2-) Texto para leitura e perguntas de interpretação (quatro a cinco sentenças com três ou quatro questões) onde a criança tenha que:

- localizar informações no texto;
- identificar a idéia central;
- inferir informações de um texto;
- seqüenciar cronologicamente os fatos apresentados em um dado texto;
- reconhecer características de um elemento apresentado em um texto (personagem, lugar)
- identificar os aspectos que determinam o gênero textual.

3-) Produção de texto – no caso desta série, o interessante seria solicitar um texto comunicativo do tipo carta, contando como foi o CARNAVAL na sua cidade para um destinatário de sua escolha: um amigo, um parente (criança ou adulto) com o limite de 15 linhas.

O importante é que a criança identifique o gênero textual com seus principais marcadores:

- introdução: local e data; saudação; frase canônica introdutória;
- um ou dois parágrafos de comunicação propriamente dita
- e fecho canônico, com fórmula de polidez e nome do escritor.

O texto deverá ser avaliado com relação à sua coerência e elementos básicos de coesão: uso de pronomes pessoais de 3ª pessoa, preposições, conjunções e pontuação.

4ª Série

O diagnóstico da 4ª série tem por objetivo verificar o domínio do aluno sobre o sistema da escrita alfabética ortográfica textual em leitura e escrita dentro de uma variedade maior de gêneros discursivos como: contos; poemas; cartas, notícias, anúncios.

As atividades de verificação poderão ser realizadas empregando:

1-) Ditado de pequeno texto (quatro a cinco sentenças) onde apareçam palavras com as dificuldades descritas para a 2ª e 3ª séries, acrescidas dos casos das irregularidades contextuais mais comuns:

- o som do /S/ com diferentes grafias, como: seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, crescer, giz, força, exceto.
- O som do /G/ com diferentes grafias, como: girafa, jiló
- O som do /Z/ com diferentes grafias, como: zebra, exame.
- O som do /X/ com diferentes grafias, como: chuva, enxada.
- O emprego do H inicial, como: hora, hospital, hoje.

- A disputa entre E ou U em sílabas átonas que não estão no final de palavras, como: cigarro, seguro, bonito, tamborim.
 - A disputa de L com LH diante de certos ditongos, como: JULIO e JULHO; FAMÍLIA e TOALHA.
 - Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida”, como em: CAIXA, CADEIRA, VASSOURA.
- Observação: Essas dificuldades ortográficas também poderão ser observadas na produção escrita.

2-) Texto para leitura e perguntas de interpretação (quatro a cinco sentenças com três ou quatro questões) onde a criança tenha que empregar além das habilidades descritas nas séries anteriores:

- reconhecer a intenção de um texto;
- interpretar informações organizadas de diferentes formas: tabelas, gráficos ou quadros.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir de um contexto;
- Perceber o uso funcional dos discursos direto e indireto: na história em quadrinhos e na sua transcrição.

3-) Produção textual que poderá ser a redação de um anúncio ou carta ao Prefeito enfocando sua opinião sobre o CARNAVAL da cidade, em linguagem formal.

Observação: As dificuldades ortográficas também poderão ser observadas na produção escrita.

O texto deverá ser avaliado com relação à sua coerência e elementos básicos de coesão: uso de pronomes pessoais de 3ª pessoa, preposições, conjunções e pontuação, bem como a adequação à linguagem formal e ao destinatário.

APÊNDICE C

SEMINÁRIO COMUNITÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM PORECATU

Professor você é o principal agente de mudança na qualidade da educação.

Para que você pudesse realmente desempenhar esse papel o Departamento de Educação promoveu desde 2005 um Programa de Formação Continuada de Professores.

Sabemos, pelas avaliações internas do sistema, que o desempenho dos nossos alunos melhorou bastante e esperamos que o resultado do teste Prova Brasil, que se constitui como uma avaliação externa, e que será divulgado em meados do próximo ano, deverá confirmar nossa constatação.

Sabemos também que os resultados dos testes demonstram através da aprendizagem dos alunos um processo de ensino realizado com eficiência. Como sabemos que ainda temos muito para avançar, gostaríamos de sua opinião sobre o que efetivamente mudou no seu trabalho e o que podemos fazer para ajudá-lo no próximo ano letivo.

Para que isso ocorra solicitamos sua colaboração na resposta desse questionário.

Obrigado.

1- Você acha que nesse período, 2005 – 2007, seu desempenho profissional teve alguma alteração? Justifique.

2- Você se envolveu mais com a gestão da sua escola nesse período? Por que? Como?

3- Você percebeu mudanças no comportamento dos alunos depois que eles passaram a ser atendidos em Tempo Integral? Como? Quais?

4- Você teve problemas de disciplina com seus alunos? De que tipo e como resolveu?

5- Como você sentiu a contribuição dos técnicos do Departamento de Educação para o seu desempenho profissional e a aprendizagem dos seus alunos?

- 6- Como você sentiu a contribuição do pedagogo da sua escola para o seu desempenho profissional? E o que você acha que o pedagogo poderia fazer para lhe auxiliar nas atividades didáticas?
- 7- A forma como você percebe a aprendizagem do seu aluno mudou? Justifique.
- 8- Ocorreram mudanças na sua forma de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa? Quais?
- 9- Qual a importância que você dá para as atividades de leitura com seus alunos?
- 10- Você mudou a forma de orientar a produção de textos com seus alunos? Por que? Como?
- 11- Comparando os resultados que os seus alunos apresentavam na produção de textos, antes e depois da sua passagem pela formação continuada, houve mudança? Quais?
- 12- No ensino da Matemática você mudou sua forma de trabalhar com os alunos? Como? Por que?
- 13- Você percebeu melhoria de desempenho das crianças com relação à capacidade de resolver problemas matemáticos? Como?
- 14- Como você descreveria seus alunos? (Inicie dizendo a qual série eles pertencem).
- 15- Sobre quais áreas e conteúdos você gostaria de receber ajuda técnica/pedagógica?

APÊNDICE D

AS CAPACIDADES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Traduzido e adaptado por Veronica Branco

A escrita é a forma gráfica que a humanidade construiu para se comunicar à distância, quando as pessoas estão umas longe das outras. Mas também serve para mostrar o que pensamos e sentimos; para dar avisos; para fazer contas; de tal forma que nossos pensamentos, sentimentos, informações e dados possam durar. Para tanto a escrita foi composta por um conjunto de sinais específicos que compõem o código da escrita.

Para entender o que um código diz é preciso saber ler. E para saber ler, é preciso compreender o que os sinais representam e as regras para combiná-los. Num jogo, se não conhecemos as regras, não conseguimos entrar na brincadeira. Com a escrita acontece a mesma coisa.

Existem muitas formas de escrita, por exemplo, a **escrita matemática** representa as quantidades e o seu conjunto de sinais, o seu código, são os números, a **escrita do trânsito** representa a movimentação de veículos e o seu código, seu conjunto de sinais, é composto por desenhos, linhas e formas geométricas. Existe também a **escrita icônica** que usa desenhos ou figuras, é aquela que costumamos encontrar nas portas dos banheiros para indicar qual é o lugar destinado aos homens e qual é o das mulheres; a figura do coração que empregamos para significar amor, etc Existe também a **escrita musical** que representa os sons e o seu conjunto de sinais são as notas musicais. Assim, existe também a **escrita alfabética** que representa a fala, e o código que utilizamos para representar a fala são as letras, cujo conjunto denominamos de alfabeto. Se para saber ler e escrever um tipo especial de escrita precisamos aprender como é o seu código, aprender a reconhecê-los, saber o que cada um deles representa e saber como combiná-los, isto é, saber as regras como juntá-los, para aprender a ler a escrita alfabética precisamos aprender a reconhecer as letras. Precisamos então aprender quais e como são as letras, que som elas têm e como podemos combiná-

las. Para que as pessoas possam se entender através da escrita, todos têm que aprender a mesma escrita.

Aprender a ler e escrever é como aprender um jogo: é preciso conhecer as combinações, as regras, ter vontade e treinar bastante. Mas vale a pena, pois aprendendo o jogo da escrita, é possível ler e escrever histórias, poemas, cartas, bilhetes, reportagens, notícias, pesquisar informações, tomar o ônibus certo, chegar a um lugar que estamos procurando, saber para que serve um remédio e como devemos tomá-lo, e um mundo de coisas mais.

O grande problema, para nós professores, é saber como ajudar nossos alunos a entrarem nesse jogo. Existem algumas capacidades que são necessárias e que devem ser desenvolvidas antes, para garantir essa aprendizagem.

A aprendizagem da leitura necessita da aquisição de competências específicas e que são de dois tipos:

1. O aluno deve, de uma parte, desenvolver as capacidades de análise para conduzir a decodificação das palavras escritas. É necessário adquirir a consciência que a palavra, no oral como no escrito, é constituída de unidades e que a cada unidade ortográfica corresponde uma unidade fonológica específica. A consciência da existência dessas unidades (consciência fonológica) e a aprendizagem das correspondências entre unidades ortográficas e fonológicas são fundamentais. Elas permitem ao aluno apreender toda forma ortográfica nova e de lhe atribuir uma fonologia aceitável. Ocorre que, a maior parte das palavras que o aluno encontra, no início da aprendizagem, é para ele, palavras desconhecidas, que só podem ser lidas a partir de um tratamento analítico (decifração).

A aprendizagem da correspondência grafema/fonema, dá ao aluno capacidades de auto-aprendizagem: se a forma fonológica (oral) que ele encontrou a partir da decodificação da palavra escrita, corresponde a uma forma oral já conhecida (já faz parte do seu estoque lexical) ele acessará ao sentido da palavra. A forma escrita poderá ser memorizada em associação com a forma oral e o sentido previamente estabelecido, vindo assim a enriquecer seus conhecimentos lexicais. Esta capacidade de análise de palavras escritas é indispensável no começo da aprendizagem, porém a leitura efetuada à partir de um tratamento analítico é lenta e

trabalhosa. Muito rápido, o aluno vai desenvolver outras atitudes que o conduzirão a uma leitura natural, embasada no tratamento do sentido.

2. Paralelamente ao desenvolvimento das capacidades de análise, o aluno deve construir um conjunto de conhecimentos lexicais ortográficos memorizando a forma escrita das palavras que ele reencontrou durante suas leituras.

O fato de memorizar a forma ortográfica das palavras já visualizadas permite ao aluno reconhecer imediatamente as palavras quando ele as reencontra de novo e de lhe atribuir globalmente a forma fonológica (oral) desejada. Essa atitude é fundamental porque ela permite um tratamento quase automático da palavra e libera o processo de atenção que pode então ser totalmente dedicado ao tratamento do sentido. Essa capacidade de reconhecimento imediato das palavras, subordinada ao estabelecimento de um estoque de vocabulário ortográfico, é necessário para chegar à uma leitura natural e rápida.

A aprendizagem da leitura deve então conduzir ao estabelecimento dessas duas atitudes complementares: uma que se baseia sobre o tratamento seqüencial das unidades que compõem a palavra (tratamento analítico) outra sobre seu reconhecimento ortográfico (apreensão global). Certas patologias da aprendizagem da leitura se caracterizam por uma incapacidade seletiva de adquirir uma ou outra dessas atitudes.

Uma parte da dificuldade de aprendizagem da leitura se caracteriza pelo pouco conhecimento dos jovens alunos sobre as características e as regras do funcionamento da escrita. Conseqüentemente, desde a escola maternal, a professora deve apresentar aos alunos as especificidades lingüísticas do sistema de escrita. Ela deve particularmente ajudá-los a compreender:

- a) Qual é o percurso espacial de exploração visual da escrita que corresponde à cronologia temporal da seqüência oral associada (esquerda - direita; depois, de alto a baixo)
- b) O que representam as unidades que compõem a escrita. Em português, como em todas as línguas alfabéticas, a menor unidade de escrita é a letra, que representa (ela sozinha ou conjuntamente com outras) os fonemas da língua oral;
- c) Quais são os traços distintivos das letras dentro do sistema alfabético;

- d) Quais são as realizações sonoras correspondentes a cada letra e as suas combinações possíveis;
- e) Que as letras são unidades posicionadas, quer dizer que seu traçado não pode ser virado ou invertido. Essa é uma característica especial das letras, o que faz delas uma categoria especial de estímulo visual. Os objetos habitualmente percebidos guardam sua identidade, qualquer que seja sua posição espacial, já as letras, se forem viradas, podem assumir outras identidades.
- f) Como identificar a fronteira das palavras;
- g) Como tratar as marcas de pontuação;
- h) Enfim, que o sentido dos signos escritos é estável, que a mesma palavra escrita se lê sempre da mesma maneira, e apesar da variação de tipos de caracteres e da escrita de cada um, a mesma palavra oral se escreve sempre da mesma maneira.

Esses conhecimentos não se improvisam, eles se constroem graças à intervenção estruturada e progressiva da escola. Sua apropriação só se efetiva quando os alunos são capazes de os aplicar ao caso particular da língua em aprendizagem.

Quando de seus primeiros encontros com a escrita, a criança a trata como trata os outros estímulos visuais. Não existe em efeito, um conhecimento ortográfico inato que aguarda o primeiro encontro com uma palavra escrita para ser aplicado. As palavras de início são tratadas mais ou menos como as imagens. A criança reencontra a mesma palavra muitas vezes e nessas muitas vezes a significação é associada a essa palavra. Isso lhe permite ativar a significação cada vez que ela reencontrar a palavra. É então o sistema de tratamento da informação que é utilizado antes e em todo o começo de aprendizagem da leitura: os primeiros procedimentos de reconhecimento de palavras escritas são, em um primeiro tempo, os procedimentos de tratamento visual não específico.

Muitos pesquisadores destacam que, esse modo especial de tratamento das palavras escritas permite a instalação de uma capacidade de reconhecer um certo número de palavras. Essa forma de reconhecimento de palavras é já usualmente conhecida como leitura global ou logográfica. Essas designações podem conduzir a erros, na medida que sugerem que as palavras serão reconhecidas a partir de sua

configuração visual conjunta, o que está longe de ser o caso. Parece muito mais que o reconhecimento se baseia nos índices presentes, seja no envolvimento da palavra (um desenho publicitário, por exemplo) seja dentro da palavra mesmo (uma letra ou algumas delas).

Através desses procedimentos não específicos da escrita, as mesmas palavras escritas são associadas de modo repetido aos mesmos significados. Todavia, contrariamente aos outros objetos que, uma vez reconhecidos, podem ser denominados de maneiras diferentes, segundo as circunstâncias, as palavras escritas só podem ser lidas e pronunciadas de uma só maneira. Exemplificando: a pequena Juliana que reconhece seu nome escrito e diz: “sou eu” ou “é meu nome” deve ser corrigida “não, o que está escrito é “JULIANA”, apontando as letras, fazendo leitura global e posteriormente, leitura silabada:” JU- LI- A- NA”. Assim as palavras escritas são colocadas em relação com as palavras orais. E a partir daí, as palavras escritas reconhecidas pela criança não serão mais tratadas como os outros estímulos visuais que eles podem denominar livremente. A aprendizagem da leitura está em marcha. Isso torna possível à criança fazer comparações entre as formas escritas e orais das palavras e de sensibilizá-la para as regularidades do sistema da escrita. Ela é assim conduzida a se interessar pelas unidades constitutivas das palavras e, desse modo, a se interessar por aprender o código da escrita.

É então necessário, antes de iniciar as aprendizagens sistemáticas, que a criança se familiarize com a escrita. Ela aprenderá muito mais facilmente os mecanismos da leitura que lhe parecerão como uma solução para dominar uma atividade que lhe interessa, na qual ela já se iniciou e para a qual já adquiriu certas competências.

A introdução à correspondência escrita/fala se inicia com a fase silábica, cujo significado é a descoberta da significação da escrita pela criança, conforme descrita por Emília Ferreiro e o tipo de leitura realizado pelas crianças nessa fase é a leitura alfabética na qual as crianças passam a considerar as letras para fazer o reconhecimento das palavras.

Para auxiliar as crianças nessa fase primeiramente é preciso trabalhar com o recorte silábico das palavras, em atividades de bater palmas para cada sílaba pronunciada, organizar o nome dos alunos pelo número de sílabas, etc., para na

continuidade introduzir a aprendizagem explícita das correspondências grafema/fonema que se tornarão então necessárias.

É importante ressaltar que as atividades de aculturação com a escrita ou o letramento (a leitura e interpretação de histórias e textos diversos de uso social como placas de propaganda e cartazes), atividade mais usada no maternal e que ajudou esse desenvolvimento inicial, não seja interrompido nas turmas de pré, para dar lugar às aprendizagens técnicas de decifração (relação grafema/fonema). Essa interrupção poderá ser prejudicial porque ela ocorrerá justamente no momento em que as crianças terão mais necessidade dessas práticas para se sentirem motivadas a se esforçarem para aprender a ler.

Referências bibliográficas

GOMBERT, Jean-Émile et al. **Enseigner la lecture au cycle 2**. Rennes: Nathan/VUEF, 2002.

APÊNDICE E

OS GÊNEROS TEXTUAIS

Organizado por Veronica Branco

As variadas atividades que desempenhamos no dia-a-dia são em sua maioria realizadas com o emprego da linguagem que é a forma especial e privilegiada de comunicar e interagir dos seres humanos. Assim, a maior parte de nossa vida estamos conversando com alguém ou ouvindo a conversa dos outros que estão em nossa volta.

As formas como as pessoas falam, em sua maioria, são formas padronizadas e cristalizadas, empregadas há muito tempo por aqueles que exerceram tais papéis, foram denominadas por **BAKHTIN** de gêneros do discurso ou gêneros textuais e se referem tanto às formas empregadas na comunicação oral, quanto às formas escritas de comunicação.

As práticas sociais – a vida das pessoas em uma determinada comunidade - criaram diferentes atividades de linguagem ou gêneros textuais.

Em cada lugar, espaço ou esfera de comunicação como: a casa, o trabalho, o clube, o comércio, a escola, a igreja, etc, existe uma forma própria de comunicação entre os parceiros da interação. Essas formas próprias de comunicação são também práticas sociais e culturais de um agrupamento humano exercidas para satisfazer as necessidades da vida cotidiana.

Bakhtin identificou os gêneros textuais como:

gêneros textuais primários aqueles que são exercidos nas atividades diárias diretas mais simples.

gêneros textuais secundários, aqueles que circulam nas atividades mais complexas, conforme o uso e o meio em que foram usados, como o uso da escrita.

Bronckart (1999) apresenta seis fatores que orientam o uso dos gêneros a partir da consideração do contexto ou das condições de produção:

1-) Esfera de comunicação: o cenário ou formação social (instituição: escola, empresa, mídia, família etc., com suas regras e rotinas interacionais em que o texto circula;

2-) Identidade social dos interlocutores: o lugar social de onde falam os parceiros da interação (professor? pai? Patrão? empregado? Aluno?) A avaliação que o locutor faz de si mesmo e dos outros quanto às suas capacidades de ação com e pela linguagem e quanto às suas intenções na interação. Os traços ou marcas que os interlocutores deixam das imagens que têm de si mesmo e dos outros nesse contexto particular;

3-) Finalidade: o intuito discursivo da interação, ou seja, a sua intenção nessa interação, o que o locutor pretende com sua fala.

4-) Conceção de referente: é o conteúdo temático, sobre o que se fala, é o referente de que se fala e como ele é julgado/avaliado nessa situação de interação;

5-) Suporte material: são as circunstâncias físicas em que o ato de interação se desenrola, qual é o instrumento utilizado para veicular o texto (“outdoor”, cartaz, livro didático, jornal impresso, jornal mural, oral);

6-) A relação interdiscursiva: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam na sociedade: qual é a “voz” que fala (da dona de casa, do político, do religioso) em certas passagens do discurso (da esfera religiosa, da propaganda ou da política), as vozes que emergem se confrontam, polemizam entre si ou se confirmam.

REFLEXÃO POSSÍVEL SOBRE O GÊNERO **BILHETE**

- Quais são os elementos que compõem esse gênero?
- Qual o pronome de tratamento que podemos utilizar para nos referirmos ao destinatário da mensagem ?
- Qual o propósito comunicativo?
- Qual é a imagem que o enunciador faz de si ao agir e de seu destinatário ao receber?
- Qual a linguagem adequada ao parceiro da interação?
- O texto apresenta seqüência narrativa?
- Apresenta seqüência descritiva?
- Tendo em vista a base de orientação que o contexto de produção lhe dá, porque o produtor recorre a esses tipos de seqüência textual na sua ação de linguagem?

- Ele recorre a organizadores espaço-temporais (do tipo: na semana seguinte, na casa da vovó)?
- Emprega verbos e pronomes da primeira pessoa do singular ou do plural?
- O enunciador é um sujeito singular ou um sujeito coletivo?

A progressão didática sugerida para ensinar/aprender os gêneros textuais:

1-) **Sensibilização** em situação de recepção, através da leitura e interpretação: vivência de modelos para perceber como eles se apresentam em nossa vida. Essa atividade deve ser desenvolvida com o primeiro ciclo.

2-) **Reflexão** sobre os elementos contidos no modelo para perceber sua finalidade e destacar as suas principais características. Esse tipo de atividade pode ser iniciado no final do primeiro ciclo, quando as crianças já dominam bem a leitura.

3-) **A produção textual**, em situação real de uso ou o mais próximo possível dela, dos modelos estudados. Desde o início da escolarização é possível desenvolver a escrita de textos com os alunos. Para os da alfabetização podem ser utilizados as confecções de listas, recados, bilhetes, cartas, parlendas, músicas, receitas de comidas mais simples como: da limonada, do sanduíche, da salada, etc. – Não se trata de produzir receituário para as mães e sim para os próprios alunos registrarem suas próprias vivências culinárias.

BAKHTIN emprega três conceitos interdependentes para caracterizar os gêneros textuais: o **tema**, a sua **composição** e o seu **estilo**.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 a p.275-326

_____. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b, p.327-358.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1997.

- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: SP Mercado de Letras, 2004.

APÊNDICE F

ATIVIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Organizado por Veronica Branco

As variadas atividades que desempenhamos no dia-a-dia são em sua maioria realizadas com o emprego da linguagem que é a forma especial e privilegiada de comunicar e interagir dos seres humanos.

Nas diferentes atividades que desempenhamos em nossa vida e em nossas relações sociais, assumimos diferentes papéis sociais: em um lugar somos pai ou mãe, em outro somos empregado, em outro patrão, em outro chefe, em outro aluno, em outro professor, em outro colega, em outro vendedor, em outro comprador, etc. Assim, no desempenho de cada um desses papéis, empregamos formas diferentes de comunicação que já estão padronizadas para aqueles papéis. Essas formas padronizadas e cristalizadas, quer dizer, que já são empregadas há muito tempo por aqueles que exerceram tais papéis, são denominadas por Bakhtin, de gêneros do discurso ou gêneros textuais e se referem tanto às formas oralizadas quanto às formas escritas de comunicação.

Em cada lugar, espaço ou esfera de comunicação como: a casa, o trabalho, o clube, o comércio, a escola, a igreja, etc, existe uma forma própria de comunicação entre os parceiros da interação. Essas formas próprias de comunicação são também práticas sociais e culturais de um agrupamento humano exercidas para satisfazer as necessidades da vida cotidiana. As práticas sociais – as atividades exercidas pelas pessoas, organizam a vida da sociedade e são diferentes de um lugar para outro, de uma época para outra e de uma cultura para outra. Assim como os papéis não são fixos, pois se modificam com a transformação das sociedades, também as formas de comunicação empregadas pelas pessoas se modificam. Dessa forma, a linguagem empregada por uma mãe com sua filha nos anos 50 do século passado era muito diferente da que é empregada hoje. Outro exemplo: os filhos empregavam para seus pais e as pessoas idosas, o pronome de tratamento mais respeitoso de “senhor” ou “senhora”, e esse tratamento também era empregado às pessoas que ocupavam algum cargo mais respeitado na comunidade, como o padre e a professora. Hoje o tratamento mais comum é “você”, indistintamente. Junto com os pronomes de tratamento, também mudaram todas as formas de expressão e os conteúdos

empregados pelas pessoas em suas comunicações. Alguns assuntos que eram tratados de forma reservada antigamente por serem considerados tabus, como o uso de preservativos, hoje aparecem em propaganda televisiva.

As práticas sociais criaram diferentes atividades de linguagem. Por exemplo:

- uma mãe lê uma bula de remédio para dá-lo ao filho e em seguida conta uma história para acalmá-lo;
- uma dona de casa faz um bolo lendo a receita culinária, faz uma lista de compras, escreve um bilhete para deixar para a empregada, bate papo com a vizinha pelo telefone;
- um funcionário de banco paga um cheque, preenche um formulário, carimba um recibo, recebe um formulário, consulta a tela do computador e registra a operação de saque, etc.

Como se pode ver, nossas atividades organizam e são ao mesmo tempo organizadas por meio de enunciados, tão variados quanto as atividades que desempenhamos. Esses enunciados já existem e circulam com características próprias antes que o homem faça uso deles porque foram criados pelas gerações anteriores. No entanto, eles não são fixos, são dinâmicos, se transformam e se adaptam às necessidades e atividades sociais e culturais.

Os **gêneros textuais primários**, aqueles exercidos nas atividades diárias diretas mais simples, como o bate-papo, se modificou quando virou conversa ao telefone. Assim, foram se modificando, transformando, se adaptando, e passando a constituir novos gêneros, denominados de **gêneros textuais secundários**, aqueles que circulam nas atividades mais complexas, conforme o uso e o meio em que foram usados, como o uso da escrita, com os bilhetes e cartas e mais atualmente, com o uso dos meios eletrônicos, como o e-mail.

Os gêneros secundários se multiplicaram com a criação de novas e inúmeras formas de relações interpessoais e entre a oralidade e a escrita.

Dessa forma, a escola assume um papel mais amplo em relação ao domínio da leitura e escrita. Não é mais suficiente ensinar o código escrito empregando a linguagem empobrecida dos métodos de alfabetização porque o aprendiz precisa ser inserido nas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita desde o início, pois são essas práticas sociais que dão significação e forma à aprendizagem escolar. Assim,

a criança precisa conhecer as letras para escrever um bilhete, porém não só as letras são necessárias, também as diferentes palavras e sua organização textual para atingir o leitor e para obter o efeito desejado.

Em razão disso, o termo alfabetização tem dado lugar ao termo letramento escolar, nos diferentes textos e principalmente no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998), considerando que a escola deve propiciar aos alunos a apropriação dos gêneros textuais que lhe permitirão atuar nas diferentes esferas sociais, e entendendo que:

- em uma prática social existem diversos participantes que desempenham diferentes papéis e obedecem a diferentes regras sociais;
- todas as escolhas realizadas pelo enunciador (aquele que fala ou escreve) tem como base o contexto ou condições de produção.

O contexto ou condições de produção

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.

Um estudioso dos gêneros textuais, Bronckart (1999), apresentam seis fatores que orientam o uso dos gêneros a partir da consideração do contexto ou das condições de produção:

- 1) Esfera de comunicação: o cenário ou formação social: as instituições: escola, empresa, mídia, família etc., com suas regras e rotinas interacionais em que o texto circula;
- 2) Identidade social dos interlocutores: o lugar social de onde falam os parceiros da interação (professor? pai? Patrão? empregado? Aluno?) A avaliação que o locutor faz de si mesmo e dos outros quanto às suas capacidades de ação com e pela linguagem e quanto às suas intenções na interação. Os traços ou marcas que os interlocutores deixam das imagens que têm de si mesmo e dos outros nesse contexto particular;
- 3) Finalidade: o intuito discursivo da interação, ou seja, a sua intenção nessa interação, o por que dessa interação;
- 4) Concepção de referente: o conteúdo temático, o assunto de que se fala e como ele é julgado/avaliado nessa situação de interação;

- 5) Suporte material: as circunstâncias físicas em que o ato de interação se desenrola: “outdoor”, cartaz, livro didático, jornal impresso, jornal mural, oral;
- 6) A relação interdiscursiva: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam na sociedade: qual é a “voz” (da dona de casa, do político, do religioso) que fala em certas passagens do discurso (da esfera religiosa, da propaganda ou da política), as vozes que emergem se confrontam, polemizam entre si ou se confirmam.

É a partir desse contexto de produção que o enunciador toma decisões para a seleção do gênero e para a arquitetura interna do texto que o materializa.

O agrupamento dos gêneros

Com o objetivo de construir progressões didáticas Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o seguinte agrupamento de gêneros com base em domínios sociais de comunicação:

Narrar; Relatar; Argumentar; Expor; Prescrever – Instruir - Regular comportamentos.

Apresenta-se a seguir um quadro composto por esses cinco gêneros com seus domínios sociais, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominantes e exemplo dos gêneros:

Domínios sociais	aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem	exemplo de gênero
Cultura literária ficcional	Narrar	Imitação de ações através da criação da intriga no domínio do verossímil	História em Quadrinhos, Fábula, Novela
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Notícia, relatório, autobiografia, diário
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Anúncio publicitário, Debate, Discussão, Resenha crítica, Artigo opinativo
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto informativo, aula expositiva, tomada de notas
Regulação de ações	Prescrever, Instruir, Regular Comportamentos	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação; enunciados normativos, prescritivos ou descritivos para a ação	Receitas, bulas, horários, códigos, regras de jogo, manual de instruções, agenda

Um exemplo de situação didática em que os diferentes gêneros podem ser trabalhados em uma classe de séries iniciais do ensino fundamental:

Vamos realizar um passeio ao Museu conforme combinamos.

Para sair vamos fazer um **bilhete** para a merendeira pedindo nosso lanche para levarmos no passeio.

Vamos deixar um **aviso**, no quadro negro, informando a todos que nos procurarem que fomos ao Museu.

Na volta, vocês irão **contar** oralmente o que viram no Museu.

Depois, vão escrever o **relatório** das atividades que desenvolvemos lá.

Vamos também produzir **cartazes** sobre a visita ao Museu para interessar outras pessoas a visitá-lo.

Nessa situação de ensino o professor desenvolverá atividades com os alunos que irão contribuir para que eles se apropriem das características contextuais, discursivas e lingüísticas dos textos pertencentes aos gêneros que foram acionados. Tomando como exemplo o gênero textual bilhete que os alunos utilizaram podemos refletir sobre:

- Quais são os elementos que compõem esse gênero?
- Qual o pronome de tratamento que podemos utilizar para nos referirmos ao destinatário da mensagem ?
- Qual o propósito comunicativo?
- Qual é a imagem que o enunciador faz de si ao agir e de seu destinatário ao receber?
- Qual a linguagem adequada ao parceiro da interação?
- O texto apresenta seqüência narrativa?
- Apresenta seqüência descritiva?
- Tendo em vista a base de orientação que o contexto de produção lhe dá, porque o produtor recorre a esses tipos de seqüência textual na sua ação de linguagem?
- Ele recorre a organizadores espaço-temporais (do tipo: na semana seguinte, na casa da vovó)?
- Emprega verbos e pronomes da primeira pessoa do singular ou do plural?
- O enunciador é um sujeito singular ou um sujeito coletivo?

Enfim, essas reflexões, realizadas sobre o texto produzido, auxiliam os alunos a perceberem como são os textos, porque para fazer a produção textual é preciso antes fornecer aos alunos muitas oportunidades de leitura e reflexão de diferentes modelos de textos. Com essas atividades, progressivamente, o professor vai sensibilizando o aluno para o uso, cada vez mais consciente, da construção, da composição do gênero, do estilo e do tema do gênero focalizado. Todas essas reflexões a respeito das decisões que levaram o produtor a selecionar elementos para o uso de um gênero constituem os três conceitos interdependentes de Bakhtin para caracterizar os gêneros: o tema, a composição e o estilo.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 a p.275-326
- _____. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b, p.327-358.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1997.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: SP Mercado de Letras, 2004.

ANEXO

MATRIZES CURRICULARES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
PORECATU



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PORECATU - PARANÁ**



MATRIZ CURRICULAR

ENSINO FUNDAMENTAL – 1º e 2º CICLOS (1ª à 4ª séries)
TEMPO INTEGRAL

Estabelecimento: Escolas Municipais	
Entidade Mantenedora : Prefeitura do Município de Porecatu	
Município: Porecatu	NRE : Londrina
Ano de Implantação : 2008	Forma : Simultânea
Carga Horária Anual : 1 800 horas	
Carga Horária do Curso: 7 200 horas	

<i>BASE NACIONAL COMUM</i>		<i>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</i>	
Língua Portuguesa	140 horas	Oficina L. Portuguesa	100 horas
Matemática	140 horas	Oficina de Matemática	100 horas
Ciências	120 horas	Ed. Ambiental	60 horas
Geografia	120 horas	Ed. p/ o Trânsito	60 horas
História	120 horas	Introdução à Filosofia	60 horas
Educação Física	80 horas	Atividades Desportivas	60 horas
Artes	40 horas	Atividades Artísticas	60 horas
Ensino Religioso	40 horas	Língua Estrangeira Moderna	60 horas
		Tarefa Orientada	140 horas
Total:	800 horas	Total:	700 Horas
ATIVIDADES DIRIGIDAS (ALMOÇO)			300 Horas
Total Geral:			1.800 Horas

Porecatu, 09 de fevereiro de 2008



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PORECATU - PARANÁ**



MATRIZ CURRICULAR

ENSINO FUNDAMENTAL – 1º e 2º CICLOS (1º ao 5º ano)
TEMPO INTEGRAL

Estabelecimento: Escolas Municipais	
Entidade Mantenedora : Prefeitura do Município de Porecatu	
Município: Porecatu	NRE : Londrina
Ano de Implantação : 2008	Forma : Simultânea
Carga Horária Anual : 1 800 horas	
Carga Horária do Curso: 9 000 horas	

<i>BASE NACIONAL COMUM</i>		<i>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</i>	
Língua Portuguesa	140 horas	Oficina L. Portuguesa	100 horas
Matemática	140 horas	Oficina de Matemática	100 horas
Ciências	120 horas	Ed. Ambiental	60 horas
Geografia	120 horas	Ed. p/ o Trânsito	60 horas
História	120 horas	Introdução à Filosofia	60 horas
Educação Física	80 horas	Atividades Desportivas	60 horas
Artes	40 horas	Atividades Artísticas	60 horas
Ensino Religioso	40 horas	Língua Estrangeira Moderna	60 horas
		Tarefa Orientada	140 horas
Total:	800 horas	Total:	700 Horas
ATIVIDADES DIRIGIDAS (ALMOÇO)			300 Horas
Total Geral:			1.800 Horas

Porecatu, 09 de fevereiro de 2008